T 75
proc. no.
87186

Включено в [illegible]

1941

91

ПРОВЕРЕНО 1935 г.

87 186

4868-1.

372.5.

М. А. Тростниковъ.

МЕТОДИКА
письма и письменныхъ упражненій.

Педагогическая библиотека по начальному образованію О.П.Б. О-ва грамотности Театральн. ул. 6.

Руководство при обученіи

чистописанію, скорописи, правописанію, пунктуаціи, письменной рѣчи, исправленію письменныхъ работъ.

Второе изданіе „Методики" Учебнымъ Комитетомъ М. Н. П. допущено въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній (Журналъ М. Н. П. 1906 г., октябрь).

Третье исправленное изданіе.

Цѣна 50 коп.

Юрьевъ.
Типо-литографія Эд. Бергмана, Ивановская 15.
1910.

80
Проверено 1965 г.
9187
ПРОВЕРЕНО 1939 г.
1953
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БИБЛІОТЕКА ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНІЮ. С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТИ Театральн. ул. 5.
87186
Инв.

М. А. Тростниковъ.

МЕТОДИКА
письма и письменныхъ упражненій.

Руководство при обученіи

чистописанію, скорописи, правописанію, пунктуаціи, письменной рѣчи, исправленію письменныхъ работъ.

Второе изданіе „Методики" Учебнымъ Комитетомъ М. Н. П. допущено въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній (Журналъ М. Н. П. 1906 г., октябрь).

Третье исправленное изданіе.

Цѣна 50 коп.

СПЕЦФОНД
БИБЛИОТЕКА Обл. Дома Учителя

Юрьевъ
Типо-литографія Эд. Бергмана, Ивановская 15.
1910.

372
1084

Предисловіе.

Первымъ изданіемъ предлагаемой „Методики письма и письменныхъ упражненій“ считаю мою брошюру „Обученіе письму“, изданную журналомъ „Русская школа“. „Обученіе письму“, совершенно переработанное и дополненное главами: „обученіе пунктуаціи“, „обученіе письменной рѣчи“ и „исправленіе каллиграфическихъ и орѳографическихъ ошибокъ“ — вышло подъ заглавіемъ „Методика письма“. Слово „письмо“ я понимаю въ тѣхъ четырехъ значеніяхъ, о которыхъ говорится дальше во введеніи. Въ виду того, что слово „письмо“ понимается обыкновенно въ узкомъ значеніи — какъ умѣніе писать (почему приведенное выше заглавіе многихъ вводило въ заблужденіе), я счелъ необходимымъ употребить болѣе полное заглавіе. Новое изданіе представляетъ значительныя улучшенія со стороны изложенія и расположенія матеріала, а потому, думается мнѣ, можетъ служить руководствомъ не только для учителей, но и для учащихся въ учительскихъ институтахъ, учительскихъ семинаріяхъ и въ дополнительныхъ педагогическихъ классахъ женскихъ гимназій и епархіальныхъ училищъ.

Авторъ.

Введеніе.

Понятіе о письмѣ. Положительныя качества письма: графическая правильность, четкость, чистота и красота; скорость; орѳографическая правильность и грамотность; сознательность, содержательность и логичность. Значеніе каждаго изъ нихъ.

Слово *письмо* употребляется въ нѣсколькихъ значеніяхъ: 1) въ значеніи *письмена, буквы, азбука* (у этого народа нѣтъ своего письма, т. е. письменныхъ знаковъ для передачи рѣчи); 2) въ значеніи *дѣйствіе* (знаетъ письмо, т. е. умѣетъ писать); 3) въ значеніи *написанное* какими-нибудь письменами, буквами (изъ буквъ слагается письмо, т. е. слова); 4) въ значеніи *передача мыслей* на какомъ-либо письменномъ матеріалѣ.

Про положительныя качества письма въ первомъ значеніи говорятъ: *графически правильное, четкое,* или *разборчивое, чистое* *), *красивое*, или *каллиграфическое;* во второмъ: *скорое;* въ третьемъ: *орѳографически правильное,* или просто *орѳографическое* **), *правописное, грамотное* ***); въ четвертомъ: *сознательное, содержательное, толковое.*

---

*) Подъ чистотой письма разумѣютъ отсутствіе какихъ-либо помарокъ, пятенъ и т. п. Этому качеству у насъ придавали столь большое значеніе, что отъ него получила названіе та сторона письма (чистописаніе), которая должна обладать внѣшними качествами: графической правильностью, четкостью, красотой; другіе придали важнѣйшее значеніе послѣднему качеству и потому совокупность всѣхъ этихъ качествъ назвали каллиграфіей, т. е. красивымъ письмомъ. Слова: „чистописаніе“ и „каллиграфія“ употребляются, какъ равнозначащія.

**) Выраженія: „орѳографическое письмо“, „правописное письмо“ слѣдуетъ понимать какъ общепринятое письмо. Кромѣ того, орѳографическую правильность нужно отличать отъ графической правильности. Первая должна удовлетворять требованіямъ орѳографіи, вторая — каллиграфіи (чистописанія). Слово *чѣлавек* написано совершенно правильно съ каллиграфической стороны и совершенно неправильно съ орѳографической; наоборотъ, это же слово можно написать вполнѣ правильно въ орѳографическомъ отношеніи и неправильно въ каллиграфическомъ.

***) Общепринятое (орѳографическое) письмо иногда называютъ грамотнымъ Если вдуматься въ выраженія, въ которыхъ употребляются слова: „орѳографическій“

Положительныя качества письма въ первомъ значеніи важны для читающаго: графическая правильность и четкость облегчаютъ и ускоряютъ процессъ чтенія и этимъ даютъ возможность лучше слѣдить за содержаніемъ написаннаго; а опрятность и красота доставляютъ удовольствіе и этимъ способствуютъ возбужденію умственной дѣятельности.

Для пишущаго имѣетъ значеніе скорость письма, потому что умѣніе писать скоро даетъ возможность при меньшей затратѣ силъ и времени написать больше, а главное даетъ возможность поспѣвать за теченіемъ мыслей.

Для читающаго весьма важно, чтобы письмо было орѳографическимъ и грамотнымъ. Съ этимъ каждый долженъ согласиться, если вспомнить, съ какимъ трудомъ мы понимаемъ или даже и совсѣмъ не понимаемъ написаннаго безграмотными людьми, напримѣръ: «Сумлеваюсъ, штопъ кюлю успелъ оболванить» *). Кромѣ того, литературный языкъ, не сдерживаемый общепринятымъ письмомъ, дѣлалъ бы такое быстрое движеніе не въ развитіи, конечно, а въ раздѣленіи на множество говоровъ, что въ концѣ концовъ образованнымъ людямъ трудно было бы понимать другъ друга. Неудивительно поэтому, что всѣ попытки у насъ и въ Западной Европѣ сдѣлать орѳографію согласной съ произношеніемъ оканчиваются неудачей. Словомъ, желаніе сдѣлать письмо фонетическимъ, т. е. соотвѣтствующимъ произношенію каждаго пишущаго, свидѣтельствуетъ о непониманіи выгодъ, какія приноситъ общепринятое письмо, и невыгодъ, какія получились бы при отсутствіи его. При общепринятомъ письмѣ есть возможность съ извѣстнымъ буквеннымъ составомъ слова ассоціировать извѣстное представленіе или понятіе, вслѣдствіе чего то и другое становится нагляднѣе, яснѣе, осязательнѣе. Если справедливо, что нѣтъ мысли безъ языка, то должно также признать справедливымъ, что нѣтъ вполнѣ ясной мысли безъ об-

---

и „грамотный“, то, повидимому, можно усмотрѣть слѣдующее: въ однихъ случаяхъ оба выраженія имѣютъ тожественное значеніе, въ другихъ нѣсколько различное, напримѣръ, письмо съ неправильными этимологическими формами словъ (мѣст*овъ*, дѣл*овъ*, сып*ятъ*, перемѣн*ютъ*), съ неправильными синтаксическими оборотами (смѣется *съ* нея; читая такое произведеніе, у читателей невольно является желаніе) называютъ безграмотнымъ, а не орѳографически неправильнымъ. Слова: „безграмотный“, „грамотный“ по созвучію со словомъ „грамматическій“, употребляютъ, когда желаютъ обратить вниманіе на погрѣшности противъ грамматики. И, дѣйствительно, между словами: „орѳографическій“ и „грамотный“ слѣдовало бы дѣлать различіе и не употреблять ихъ, какъ тожественныя, ибо орѳографія часто враждебна грамматикѣ, напримѣръ, буквенный составъ словъ: *голова, церковь, коробка* не согласенъ съ звуковымъ: *галава, церькофь, каропка;* наоборотъ грамотностью письма можно назвать лишь тѣ стороны его, которыя всецѣло подчиняются требованіямъ грамматики, а послѣднимъ письмо подчиняется въ синтаксическихъ сочетаніяхъ и въ пунктуаціи (разстановка знаковъ препинанія).

*) т. е. сомнѣваюсь, чтобы къ іюлю успѣлъ оболванить.

щепринятаго письма. Туманно и неопредѣленно носящаяся въ головѣ мысль становится болѣе ясной и опредѣленной, когда мы постараемся изложить ее письменно. Кромѣ того, общепринятое письмо въ значительной степени содѣйствуетъ усвоенію языка, лучше сказать, измѣнчивую, трудно уловимую и ясно не представляемую звуковую форму языка заковываетъ въ устойчивую, легко воспринимаемую и ясно представляемую буквенную. Правда, правописаніе дается съ большимъ трудомъ, особенно когда неумѣло ему учатъ и пренебрегаютъ имъ, но это нисколько не умаляетъ его громаднаго значенія, и потому не должно вызывать противъ него нападокъ. Даже въ томъ случаѣ, если правописаніе отличается крупными недостатками съ научной точки зрѣнія, то и тогда оно все же несравненно лучше письма разнообразнаго. Такъ напримѣръ, со времени введенія руководства Грота по правописанію письмо словъ *сумѣть, сузить, отучить* считается правописнымъ; но съ научной точки зрѣнія оно неправильно, потому что противорѣчитъ ихъ морфологическому составу и произношенію. Однако лучше, если всѣ будутъ писать *сумѣть, сузить, отучить,* чѣмъ одни будутъ писать *сумѣть*, а другіе *съумѣть,* третьи *суметь,* четвертые *съуметь.* Словомъ, какъ бы ни было затруднительно усвоеніе общепринятаго письма, но усвоить его нужно, и невозможно допустить, чтобы каждый писалъ, какъ ему вздумается. Однако, это не исключаетъ необходимости заботиться объ упрощеніи правописанія.

Указанныя до сихъ поръ качества письма касаются 1) или внѣшней стороны — графической правильности, четкости, чистоты и красоты буквъ; 2) или времени, употребляемаго на письмо — быстроты; 3) или соотвѣтствія его установившемуся обычаю въ употребленіи тѣхъ или иныхъ буквъ въ словахъ и соотвѣтствія языку — грамматической его правильности. Остается еще сказать о трехъ важнѣйшихъ внутреннихъ качествахъ письма: сознательности, содержательности и логичности; безъ нихъ разсмотрѣнныя раньше внѣшнія качества письма рѣшительно не имѣютъ никакого разумнаго основанія. На какой бы ступени обученія письму учитель ни стоялъ, онъ ни на минуту не долженъ забывать о внутреннихъ качествахъ письма. Какъ только учащіеся приступили къ письму словъ, учащій обязанъ заботиться, чтобы они писали только такія слова, къ которымъ относятся вполнѣ сознательно, т. е. чтобы соединяли съ ними надлежащее представленіе или понятіе. Но мало заботиться объ одной лишь сознательности того, что дѣти пишутъ, необходимо еще, чтобы все, что они пишутъ, непремѣнно было содержательнымъ. О содержательности письма нужно больше заботиться, чѣмъ о содержательности чтенія хотя бы уже по одному тому соображенію, что письмо требуетъ несравненно больше времени и затраты энергіи. Кромѣ того, то, что мы пишемъ, прочнѣе усвоивается и дольше сохраняется въ памяти, чѣмъ то, что читаемъ, а потому для

письма должно выбирать возможно болѣе цѣнный матеріалъ по содержанію. Всего этого, конечно, крайне трудно достигать, особенно на первыхъ порахъ обученія письму, но во всякомъ случаѣ нужно стремиться къ указанному идеалу *). Еще труднѣе достигнуть послѣдняго, наивысшаго качества письма — логичности. Но какъ бы трудно ни было достиженіе его, всякая школа, даже начальная съ трехзимнимъ обученіемъ, должна ставить его конечной цѣлью обученія письму (въ значеніи письменнаго изложенія своихъ или чужихъ мыслей), потому что въ современной жизни каждый членъ общества нуждается въ навыкѣ логично изложить свои или чужія мысли. Между тѣмъ (horribile dictu — страшно сказать) приходятъ въ ужасъ не отъ того, что написанное — безтолково, нелогично, а отъ того, что въ немъ встрѣтилась орѳографическая или грамматическая погрѣшность; вслѣдствіе чего всякая школа, начиная съ низшей и кончая высшей, прежде всего и больше всего заботится о томъ, чтобы не пропустить въ письмѣ ошибки противъ орѳографіи и грамматики.

Изъ сказаннаго о письмѣ видно, что отъ него требуется очень много. Чтобы научить одному орѳографическому письму, нужны, по мнѣнію профессора Брандта, открытія какого-нибудь педагогическаго генія. Что же тогда нужно, чтобы научить всѣмъ указаннымъ качествамъ письма? — Искреннее желаніе добросовѣстно, безъ всякихъ лукавыхъ мудрствованій, выработать простые, безхитростные способы обученія письму, соотвѣтствующіе природѣ каждаго изъ указаныхъ видовъ письма и особенностямъ дѣтскихъ способностей. По мѣрѣ силъ и разумѣнія будемъ искать ихъ.

---

*) Въ своихъ книжкахъ „Русская рѣчь, чтеніе, письмо и рисованіе“, вып. I и II, по мѣрѣ возможности старался достигнуть этого идеала.

I.

Обученіе чистописанію и скорописи.

А.

Условія, способствующія достиженію графической правильности, четкости, красоты и чистоты письма. Условія, способствующія достиженію скорости письма. Зависимость четкости и скорости письма отъ направленія и отъ начертанія буквъ.

Графическая правильность буквъ достигается подражаніемъ начертанію ихъ, принятому въ прописяхъ.

Для четкости письма необходимы слѣдующія качества буквъ:

а) *прямизна,* т. е. вертикальное направленіе основныхъ буквенныхъ элементовъ въ строкѣ;

б) *толщина* и *округлость буквъ*, способствующія легкому и быстрому схватыванію ихъ глазами; при высотѣ буквъ около 3 миллиметровъ и ширинѣ чуть меньше $\frac{3}{4}$ высоты, буквы становятся почти круглыми, и это дѣлаетъ ихъ легко распознаваемыми и придаетъ имъ красоту; толщина нажимовъ должна быть раза въ три больше волосной линіи;

в) *своеобразная типичность буквъ*, т. е. возможно болѣе рѣзкое различіе между буквами, почему ни подъ какимъ видомъ нельзя допускать уклоненія отъ принятаго графическаго начертанія буквъ, такъ какъ при малѣйшихъ уклоненіяхъ многія буквы становятся похожими одна на другую, напримѣръ: *и, к, н, п; т ш, ж; ъ, ь.*

Кромѣ указанныхъ качествъ буквъ, для четкости письма необходимо, чтобы разстояніе между буквами было больше, чѣмъ между элементами буквъ, а также чтобы при мелкомъ письмѣ разстояніе между строками, по крайней мѣрѣ, въ три-четыре раза было больше, чѣмъ высота буквъ.

Красота письма — наиболѣе трудно достижимое качество письма. Чтобы красиво писать, необходимо имѣть къ этому талантъ, какъ и вообще ко всякому искусству, и постоянно упражняться въ письмѣ. Такъ какъ подобное письмо встрѣчается сравнительно рѣдко, то подъ красотой письма обыкновенно разумѣютъ красоту, достигаемую аккуратнымъ исполненіемъ его, т. е. гладкость линій, ловкость изгибовъ, правильность и соразмѣрность буквъ, прямизну строкъ, одинаковое разстояніе между ними. Красивому письму скорѣе всего можно научить путемъ подражанія письму прописи, еще лучше — письму учителя на доскѣ (если послѣдній умѣетъ красиво писать). О красотѣ письма, само собой разумѣется, можетъ заботиться только та школа, которая готовитъ учащихся къ такой дѣятельности, гдѣ требуется красота почерка. Изъ школъ начальная, особенно сельская, менѣе другихъ можетъ думать объ этомъ по той простой причинѣ, что она обязана дать учащимся многое другое, несравненно болѣе важное, чѣмъ красота письма. Сколько бы учитель начальной школы, особенно сельской, ни заботился о красотѣ письма, заботы его не приведутъ къ цѣли: ученики, по выходѣ изъ школы, или совсѣмъ не пишутъ, или пишутъ очень рѣдко, а каллиграфія, какъ и всякое искусство, можетъ поддерживаться только постояннымъ упражненіемъ. Если отъ начальной школы нельзя требовать, чтобы она учила красивому письму, то во всякомъ случаѣ отъ нея непремѣнно нужно требовать, чтобы она учила чистому и четкому письму. Къ чистому письму можно пріучить учащихся только постояннымъ и неуклоннымъ требованіемъ, чтобы все, что они пишутъ, писали опрятно, безъ помарокъ. Неопрятно написанное должно быть переписываемо до тѣхъ поръ, пока не будетъ написано, какъ слѣдуетъ. Чтобы облегчить дѣтямъ достиженіе чистоты письма, необходимо дать имъ слѣдующія указанія: они должны брать на перо немного чернилъ, переворачивать написанную страницу лишь тогда, когда чернила на ней засохнутъ; неправильно написанное слово не замарывать, а одинъ лишь разъ перечеркнуть*). Школа должна воспитать у дѣтей твердое убѣжденіе, что неразборчивое и грязное письмо есть неуваженіе къ другимъ, что написавшій небрежно и неряшливо даетъ право составить о немъ нехорошее мнѣніе. Несмотря на столь строгое требованіе, предъявляемое къ внѣшней сторонѣ письма, начальная школа поступитъ неразумно, если отведетъ особые уроки для чистописанія, — неразумно, во-первыхъ, потому, что она располагаетъ слишкомъ короткимъ временемъ для ученья, вслѣдствіе этого особые уроки чистописанія являются въ ней излишней роскошью;

*) Нѣкоторые учителя требуютъ брать въ скобки неправильно написанныя слова; такъ не слѣдуетъ поступать, потому что принято въ нѣкоторыхъ случаяхъ брать слова въ скобки, напримѣръ, при поясненіи одного слова другимъ.

во-вторыхъ, потому, что въ начальныхъ школахъ съ однимъ учителемъ дѣти и безъ того очень много пишутъ; въ третьихъ, потому, что всякая письменная работа должна быть написана опрятно, четко и скоро. По мнѣнію нѣкоторыхъ, особые уроки чистописанія скорѣй вредны, чѣмъ полезны, такъ какъ поселяютъ въ дѣтяхъ мысль, что только на урокахъ чистописанія нужно писать старательно и аккуратно, а на другихъ можно писать какъ-нибудь.

Рядомъ съ обученіемъ чистописанію должно обучать и скорописи. Скорописи содѣйствуютъ слѣдующія качества письма:

а) *наклонъ* основныхъ буквенныхъ элементовъ вправо такъ, чтобы они съ направленіемъ строки составляли уголъ въ 45°—50°; при такомъ наклонѣ рука дѣлаетъ менѣе всего мускульнаго напряженія и потому пишетъ буквы быстрѣе и не такъ скоро устаетъ;

б) *возможно простая форма* буквъ и при томъ такая, чтобы въ словахъ буквы можно было связывать одну съ другой, не отнимая руки отъ бумаги;

в) *тонкость* и *мелкость* буквъ; первое качество буквъ менѣе утомляетъ руку и даетъ возможность быстрѣе писать ихъ; второе — требуетъ меньше времени для начертанія буквъ.

Кромѣ указанныхъ качествъ, быстротѣ письма отчасти можетъ помогать и то, чтобы каждый звукъ имѣлъ одно лишь начертаніе, а не два или три, какъ, напримѣръ, буквы:

ж, ж; к, к; k; g, g, д.

При разныхъ обозначеніяхъ одного звука нѣсколькими письменными знаками, рука не пріобрѣтаетъ навыка быстро, совершенно механически обозначать его (звукъ) привычнымъ знакомъ, но должна останавливаться и колебаться, какой изъ двухъ или трехъ знаковъ выбрать.

Развитію навыка въ быстротѣ письма могутъ содѣйствовать упражненія въ письмѣ подъ тактъ. Но съ обученіемъ письму подъ тактъ большинство учителей не умѣетъ справиться, какъ слѣдуетъ. Вмѣсто письма подъ тактъ лучше употреблять другой, гораздо болѣе цѣлесообразный пріемъ для развитія навыка въ быстротѣ письма: учитель пишетъ на доскѣ что-нибудь изъ прочитаннаго; написанное произноситъ по слогамъ и требуетъ, чтобы всѣ учащіеся непремѣнно написали слогъ въ то время, когда онъ его произноситъ. На первыхъ порахъ учитель произноситъ медленно, протяжно; потомъ онъ ускоряетъ темпъ произношенія до тѣхъ поръ, пока, наконецъ, не пріучитъ дѣтей къ возможной для нихъ быстротѣ письма. Развивать у дѣтей быстроту письма необходимо возможно раньше, потому что, какъ показываютъ наблюденія, тѣ

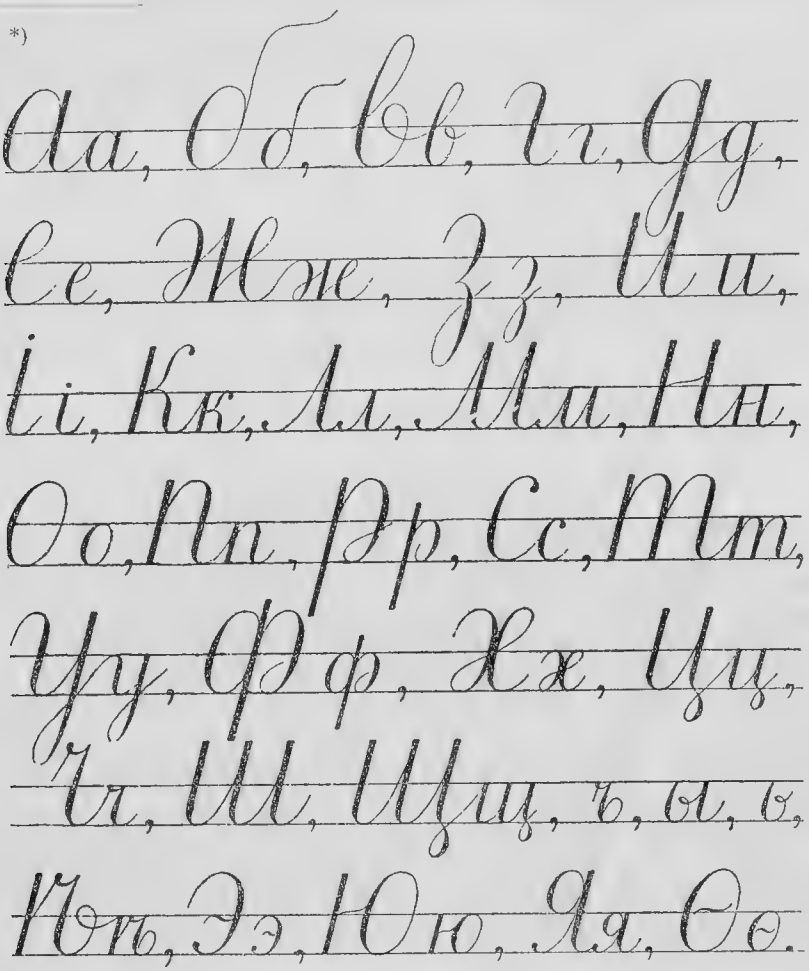
дѣти, которыя въ младшихъ классахъ пишутъ хорошо, но медленно, въ старшихъ начинаютъ писать скверно, когда отъ нихъ потребуютъ быстраго письма. Когда учащіеся вполнѣ уже овладѣютъ орѳографіей, быстроту письма можно развивать требованіемъ, чтобы учащіеся успѣвали записывать то, что говоритъ учитель. Французскіе ученики необыкновенно быстро пишутъ главнымъ образомъ потому, что они съ раннихъ лѣтъ привыкаютъ записывать содержаніе уроковъ со словъ учителя.

При разсмотрѣніи вопроса обученія четкому и скорому письму нельзя обойти молчаніемъ слѣдующаго: то, что полезно для руки, вредно для глаза (для четкости); и наоборотъ, что удобно для пишущаго, непригодно для читающаго. Почти всѣ качества письма, способствующія скорописи (наклонъ буквъ, тонкость и мелкость ихъ) гигіеничны для руки пишущаго, но вредны для глазъ какъ пишущаго, такъ и читающаго. Всѣ качества, способствующія четкости письма, гигіеничны для зрѣнія пишущаго и читающаго, но невыгодны для руки пишущаго, особенно невыгодно для нея вертикальное направленіе буквъ, потому что тогда она скорѣе устаетъ. Если бы съ полной увѣренностью можно было сказать, что прямое письмо полезнѣе для зрѣнія, что при прямомъ письмѣ пишущій лучше сохраняетъ правильную посадку, чѣмъ при косомъ, тогда поневолѣ пришлось бы отдать предпочтеніе прямому письму передъ косымъ. Но такъ какъ наблюденія категорически не подтверждаютъ этого, то число сторонниковъ прямого письма стало уменьшаться. Въ послѣднее время явилось мнѣніе, что наиболѣе цѣлесообразно полукосое письмо, т. е. такое, въ которомъ наклонъ градусовъ 15—20 отъ перпендикуляра. Изъ сказаннаго о наклонѣ буквъ видно, что вопросъ этотъ пока остается открытымъ. Ближе всего къ истинѣ, вѣроятно, тѣ, которые сущность дѣла видятъ не въ томъ или иномъ направленіи буквъ, а въ строгости надзора за положеніемъ пишущаго. Только постоянный надзоръ можетъ предохранить пишущихъ дѣтей отъ искривленія позвоночнаго столба и отъ крайняго приближенія глазъ къ тетради. Къ крайнему прискорбію, наши учителя мало обращаютъ вниманія на неправильное положеніе учащихся во время письма. По свидѣтельству Е. Янжулъ, американцы, повидимому, совершенно равнодушно относятся къ вопросу о прямомъ или косомъ почеркѣ, которымъ такъ много занимаются у насъ и въ Германіи. Обезпечивши ребенку правильную мебель, указавши ему, какъ надо сидѣть, чтобы меньше всего уставать при писаніи, они очевидно считаютъ свою задачу исполненною и предоставляютъ ребенку самому выработать себѣ наиболѣе удобный для скорописи почеркъ, все равно, будетъ-ли онъ ставить буквы прямо или косо или полукосо. Въ послѣднемъ едва ли правы американцы. Человѣкъ долженъ вырабатывать въ себѣ не тѣ навыки, къ которымъ онъ случайно приспособляется, а тѣ, которыя признаны разумными и

цѣлесообразными. Поэтому, если бы прочно установилось мнѣніе относительно цѣлесообразности какого-либо направленія буквъ, то и слѣдовало бы обучать наиболѣе цѣлесообразному.

Съ вопросами о четкости и скорости письма тѣсно и неразрывно связанъ вопросъ о шрифтѣ письма. Къ сожалѣнію, шрифтъ нѣкоторыхъ нашихъ буквъ таковъ, что при скорописи онѣ легко принимаютъ форму другихъ, а письмо вслѣдствіе этого становится нечеткимъ (ш, т, м; н, и, к; о, а; ъ, ь). Для скорописи начертаніе нѣсколькихъ нашихъ буквъ тоже весьма непригодно (Ш, Т, Ж, Х, Ф, Ц, Щ, Б и другихъ). Въ виду этого давно уже ведутся попытки къ упрощенію шрифта, но пишущіе такъ сильно свыкаются съ усвоеннымъ въ дѣтствѣ шрифтомъ, что трудно перейти имъ къ новому, хотя бы и болѣе простому. Недавно Закавказская учительская семинарія весьма энергично заботилась о распространеніи упрощеннаго шрифта*)

*)



Въ подтвержденіе основательности желанія упростить шрифтъ Вересовъ, предсѣдатель комиссіи по установленію письменнаго шрифта въ названной семинаріи, говоритъ: „Давно слѣдуетъ усвоить намъ ту точку зрѣнія на письмо, съ которой всякая буква хороша, если она легко пишется и читается; и тѣмъ она лучше, чѣмъ легче пишется при удовлетворительной четкости. Пусть пишущій направляетъ всѣ свои усилія лишь на развитіе скорости письма. Увеличеніе скорости письма, достигаемое усовершенствованіемъ письменнаго шрифта, не уменьшая четкости и не увеличивая напряженности письменнаго труда, есть чистый выигрышъ времени, сбереженіе человѣческой жизни!*)

Б.

Классная мебель и письменныя принадлежности.

Чтобы разсмотрѣнныя въ предыдущей главѣ качества письма возможно лучше были достигнуты, необходимо приспособить къ росту пишущаго столъ и стулъ и дать пригодныя письменныя принадлежности.

Во многихъ школахъ и до настоящаго времени существуетъ еще самая антигигіеническая мебель: длинные, высокіе, совершенно несо-

*) Справедливость этого мнѣнія можно подтвердить слѣдующими вычисленіями б. директора названной выше семинаріи Словинскаго о времени, употребляемомъ воспитанникомъ семинаріи на списываніе:

1) въ младшемъ приготовит. классѣ	280	четв.
2) въ старшемъ „ „	306	„
3) въ первомъ классѣ	189	„
4) во второмъ	201	„
5) въ третьемъ	537	„
Всего	1513	четв,

т. е. въ среднемъ при 186 учебныхъ дняхъ въ году каждый ученикъ ежедневно пишетъ 1, 7 четверти листа. Полагая, что въ среднемъ на четверть листа письма въ работахъ нашихъ учениковъ требуется до 40 минутъ, заключаемъ, что въ теченіе семинарскаго курса воспитанникъ пишетъ 822 часа: это такая цыфра, которая должна заставить задуматься надъ лишними штрихами. Такое количество работы, хорошо или плохо исполненной, несомнѣнно должно отразиться на характерѣ учащихся. Несомнѣнно, что употребить 822 часа на плохое, небрежное исполненіе письменныхъ работъ въ юные годы — значитъ положить прочное основаніе навыку дурно, небрежно работать. И въ самомъ дѣлѣ, если сравнить большія буквы распространенныхъ въ настоящее время прописей съ большими буквами, практикуемыми въ Закавказской учительской семинаріи, то нельзя не согласиться съ доводами г. Словинскаго и нельзя не сочувствовать тому, чтобы во всѣхъ школахъ былъ введенъ упрощенный шрифтъ, принятый въ названной семинаріи или иной, въ которомъ начертаніе буквъ было бы возможно болѣе красивымъ и простымъ, а также такимъ, чтобы въ словахъ всѣ буквы можно было писать, не отнимая руки. Хорошо было бы вмѣсто *ж, т, ш, щ* ввести болѣе простыя буквы.

отвѣтствующіе росту учащихся столы съ горизонтальной верхней доской и длинныя, высокія, узкія, не соединенныя со столомъ скамейки, вслѣдствіе чего скамейки то слишкомъ близко придвигаются къ столу, то слишкомъ далеко отодвигаются отъ него; послѣднее очень вредно вліяетъ на правильность сидѣнія во время письма. Въ настоящее время мало-по-малу даже въ сельскія школы начинаютъ проникать двухмѣстныя парты, т. е. столы, соединенные со скамейками для двухъ учащихся. Учителю нужно пользоваться этимъ благопріятнымъ обстоятельствомъ и оказывать свое содѣйствіе тому, чтобы парты устраивались соотвѣтственно росту учащихся, настаивая на соблюденіи, по крайней мѣрѣ, слѣдующихъ трехъ важнѣйшихъ условій: 1) высота стула парты должна равняться $^2/_7$ роста сидящаго, 2) дифференція (высота задняго края стола парты надъ сидѣніемъ) — $^1/_7$ роста и 3) дистанція (разстояніе въ горизонтальномъ направленіи между обращеннымъ къ учащемуся краемъ стола и переднимъ округленнымъ краемъ скамьи) 1—2 сантиметрамъ. Болѣе подробныя свѣдѣнія объ устройствѣ парты см. въ примѣчаніи *).

---

*) На основаніи данныхъ относительно анатомическаго устройства человѣческаго тѣла, измѣреній роста и взаимнаго отношенія длины отдѣльныхъ членовъ тѣла къ длинѣ всего тѣла отъ подошвы до верхушки головы, дознано, что пишущій правильно можетъ сидѣть на партѣ, устроенной такимъ образомъ:

1) Высота задняго края стола парты надъ сидѣньемъ (дифференція) должна равняться $^1/_7$ роста съ прибавленіемъ для мальчиковъ 2 сант., а для дѣвочекъ 3 сант., что составляетъ для мальчиковъ — 15,7% роста, а для дѣвочекъ — 16,4% (Эрисманъ).

2) Наклонъ стола долженъ быть въ 12—13 градусовъ.

3) Ширина наклонной части доски стола должна быть не менѣе длины писчаго листа, а горизонтальная — 10 сант.

4) Длина стола на одно лицо должна равняться $^5/_{12}$ роста, или двойной длинѣ предплечья.

5) Высота скамьи надъ поломъ и подножкой должна равняться $^2/_7$ роста, или длинѣ голени съ прибавленіемъ высоты каблуковъ (2—3 сант.).

6) Ширина скамьи или глубина сидѣнья должна равняться $^1/_5$ роста, или не менѣе $^2/_3$ длины голени.

7) Разстояніе въ горизонтальномъ направленіи между обращеннымъ къ учащемуся краемъ стола и переднимъ округленнымъ краемъ скамьи (дистанція) безусловно должно быть отрицательнымъ, то есть, передній край скамьи долженъ на нѣсколько сант. подходить подъ задній край стола. Этому очень важному требованію вполнѣ можетъ удовлетворить только парта, у которой столъ и скамья соединены между собой неподвижно.

8) Высота спинки должна быть такой, чтобы спинка подпирала крестецъ (крестцовая спинка) и имѣла форму или горизонтальнаго бруска шириною въ 7—8 сант., или вертикальной доски, шириной не уже 15 сант. Желательно, чтобы поясничная спинка послѣдняго типа продолжалась въ слегка наклонную назадъ спинку, соотвѣтствующую очертаніямъ спины, доходящую приблизительно до середины лопатокъ.

9) Спинка должна отстоять отъ задняго края стола по горизонтальному направленію на столько же, на сколько отстоитъ задній край стола по вертикальному направленію отъ сидѣнія (то есть на величину дифференціи). Въ партахъ, назначенныхъ

для дѣвочекъ, разстояніе спинки отъ задняго края стола должно быть на 2 сант. шире. Въ виду того, что въ начальныхъ школахъ обыкновенно обучаются дѣти обоего пола, необходимо соблюдать послѣднее требованіе по отношенію ко всѣмъ партамъ.

10) Столъ долженъ имѣть помѣщеніе для книгъ, не мѣшающее колѣнямъ.

11) Столъ долженъ имѣть подножку.

Научныя соображенія и наблюденія показали, что учащихся въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ достаточно раздѣлить по росту на VII—VIII группъ, съ такимъ расчетомъ, чтобы дѣти, отличающіяся другъ отъ друга въ ростѣ не болѣе, чѣмъ на 10 сант., образовали одну группу, напримѣръ: ученики ростомъ отъ 109 до 119 сант. составятъ одну группу, ростомъ отъ 120 до 130 слѣдующую группу и т. д.

Для каждой такой группы заказываются парты одного и того же размѣра, номера или типа. Такимъ образомъ для среднихъ учебныхъ заведеній необходимо заказывать парты семи-восьми номеровъ или типовъ; для народныхъ училищъ трехъ-четырехъ типовъ и т. д. Число учебныхъ столовъ каждаго номера или типа, которое необходимо заказывать для даннаго учебнаго заведенія, опредѣляется на основаніи измѣреній роста учащихся въ этомъ учебномъ заведеніи и на основаніи распредѣленія ихъ на указанныя группы. Изслѣдованія 51 народной школы Дмитровскаго уѣзда, Московской губерніи, обработанныя докторомъ Г. И. Ростовцевымъ, показали, что для народныхъ школъ этого уѣзда и губерніи число каждаго типа двухмѣстныхъ партъ, начиная съ самаго малаго размѣра, можно опредѣлить, если половину общаго числа учениковъ раздѣлить пропорціонально цифрамъ 2 : 7 : 5 : 1. Напримѣръ, если въ учебномъ заведеніи находится 300 учащихся, то для нихъ требуется 150 двухмѣстныхъ

Типъ или номеръ партъ.	Ростъ учащихся въ сантиметрахъ и вершкахъ.		Высота стола.				Дифференція.		Высота сидѣнія.	
			Передній край.		Задній край.					
	Сантим.	Вершки.	Сант.	Верш.	Сант.	Верш.	Сант.	Верш.	Сант.	Верш.
I	109—119	24,5—26,7	56,5	12,7	48,5	10,9	18,5	4,2	30	6,7
II	120—130	27,0—29,2	62,0	13,9	54,0	12,2	20,0	4,5	34	7,7
III	131—141	29,4—31,8	67,5	15,2	59,5	13,4	21,5	4,8	38	8,6
IV	142—152	32,0—34,2	73,0	16,4	65,0	14,6	23,0	5,2	42	9,5
V	153—163	34,4—36,7	78,5	17,6	70,5	15,9	24,5	5,5	46	10,4
VI	164—174	36,9—39,2	85,0	19,1	76,0	17,1	26,0	5,8	50	11,3
VII	175 и больше.	39,4 и больше.	91,0	20,5	82,0	18,5	28,0	6,3	54	12,2

партъ, изъ которыхъ 20 должны соотвѣтствовать первому, самому низшему по размѣрамъ, типу партъ, 70 партъ — второму типу, 50 партъ — третьему типу и 10 партъ — четвертому типу.

Размѣры партъ должны удовлетворять требованіямъ помѣщенной ниже таблицы, составленной проф. Эрисманомъ.

Всѣ указанныя въ таблицѣ размѣры при выполненіи заказа должны быть точно соблюдены, такъ какъ достаточно измѣнить размѣръ какой либо одной части, оставивъ неизмѣнными остальныя, чтобы сдѣлать парту совершенно неправильной. Чаще другихъ подвергается измѣненію обыкновенно дистанція, а именно изъ отрицательной превращается въ положительную — вслѣдствіе этого вся парта дѣлается съ гигіенической точки зрѣнія непригодной, такъ какъ на ней посадка учениковъ остается неправильной.

Для большей ясности помѣщаю схематическій рисунокъ парты съ обозначеніемъ ея частей и размѣровъ (см. стр. 16).

аб—горизонтальная часть стола;

бв—наклонная часть стола;

кбв—уголъ, измѣряющій наклонъ стола;

вг—дифференція — высота задняго, обращеннаго къ учащемуся, края стола надъ сидѣньемъ;

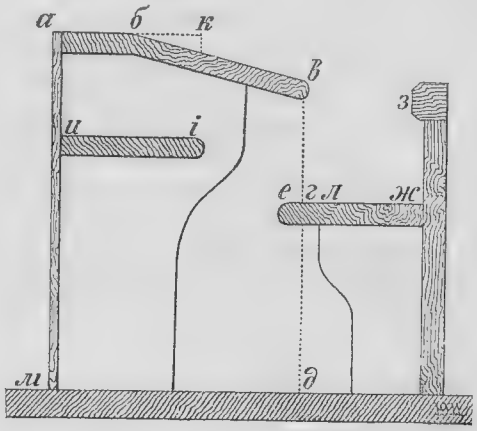
ам—высота передняго края стола;

вд—высота задняго края стола;

ге—дистанція — разстояніе въ горизонтальномъ направленіи между обращеннымъ

Ширина наклонной части доски стола.		Дистанція.		Высота спинки надъ сидѣніемъ.		Разстояніе спинки отъ задняго края парты.		Ширина горизонтальнаго бруска, образующаго спинку.		Глубина ящика для книгъ.		Длина двухмѣстной парты.	
Сант.	Верш.	Сант.	Верш.	Сант.	Верш.	Сант.	Верш.	Сант.	Верш.	Сант.	Верш.	Сант.	Верш
40	9,0	—5	—1,1	18,5	4,2	18,5	4,2	7	1,6	25	5,8	110	24,7
40	9,0	—5	—1,1	20,0	4,5	20,0	4,5	7	1,6	25	5,8	110	24,7
40	9,0	—5	—1,1	21,5	4,8	21,5	4,8	8	1,8	30	6,8	120	27,0
40	9,0	—5	—1,1	23,0	5,2	23,0	5,2	8	1,8	30	6,8	120	27,0
40	9,0	—5	—1,1	24,5	5,5	24,5	5,5	8	1,8	30	6,8	120	29,2
45	10,1	—5	—1,1	26,0	5,8	26,0	5,8	8	1,8	35	7,9	130	29,2
45	10,1	—5	—1,1	28,0	6,3	28,0	6,3	8	1,8	35	7,9	130	29,2

къ учащемуся краемъ стола *(в)* и переднимъ краемъ сидѣнья *(е)*. На данномъ рисункѣ дистанція называется отрицательной и обозначается знакомъ —, такъ какъ край сидѣнья подходитъ подъ задній край стола; отрицательная дистанція здѣсь будетъ измѣряться разстояніемъ *(гв)*; дистанція будетъ нулевой и обозначается знакомъ *0*, если сидѣнье отодвинуть вправо на столько, что край сидѣнья *(е)* совпадаетъ съ точкой *г*; наконецъ, дистанція будетъ положительной и обозначается знакомъ +, если сидѣнье еще болѣе отодвинуто отъ стола вправо (наприм., до *л*), такъ что перпендикуляръ *вд* пройдетъ впереди передняго края сидѣнья;



гд—высота сидѣнья или скамьи;

жсз—высота спинки;

оз—разстояніе отъ спинки до задняго края стола;

еж—глубина сидѣнья;

ші—глубина книжной полки.

Кромѣ гигіеническихъ требованій, парты должны еще удовлетворять требованіямъ педагогическимъ и техническо-хозяйственнымъ.

Съ педагогической точки зрѣнія къ партамъ предъявляются слѣдующія требованія. — 1) При разсаживаніи на парты и при оставленіи партъ ученики не должны безпокоить сосѣдей, что достижимо только при одно — и двухмѣстныхъ партахъ.

2) Парты съ отрицательной дистанціей должны позволять учащимся свободно вставать, безъ шума и безпокойства сосѣдей, не заставляя ихъ сходить съ мѣстъ или же выходить въ проходъ между партами.

3) Переходъ отъ отрицательной дистанціи къ положительной долженъ совершаться легко и безшумно, безъ всякаго безпокойства для учениковъ или учителя.

4) При пользованіи партой не должно быть никакого шума или помѣхи для преподаванія.

Со стороны техническо-хозяйственной парты должны удовлетворять слѣдующимъ условіямъ:

1) парты должны быть возможно дешевыми;

2) парты должны быть по устройству прочными, чтобы не вызывать значительныхъ расходовъ на ремонтъ;

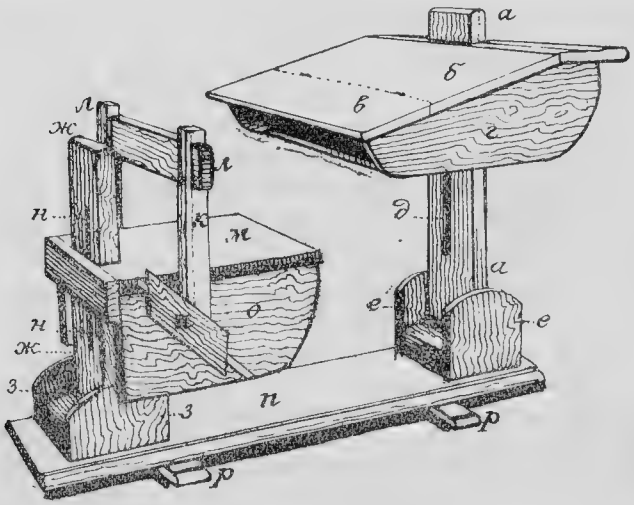
3) парты должны быть устроены настолько просто, чтобы ихъ могли сдѣлать мѣстные мастера.

При сопоставленіи гигіеническихъ требованій съ педагогическими и хозяйственными слѣдуетъ прійти къ заключенію, что для учебныхъ заведеній, богатыхъ средствами, не трудно заказать парты, вполнѣ удовлетворяющія всѣмъ требованіямъ гигіены и педагогики, потому что можно не стѣсняться расходами. Такія учебныя заведенія могутъ заказать англійскія или американскія одномѣстныя парты съ металлическими частями, парты Шенка, Ростовцева и другія.

При домашнемъ обученіи, на мебель, за которой пишутъ дѣти, совершенно не обращаютъ вниманія. Даже въ интеллигентныхъ состоятельныхъ семьяхъ объ этомъ рѣдко кто заботится, вслѣдствіе чего въ семьѣ дѣти привыкаютъ къ неправильной посадкѣ во время письма, приносятъ пріобрѣтенную дурную привычку въ школу, гдѣ и на приспособленной къ росту мебели продолжаютъ сидѣть неправильно, несмотря на постоянныя замѣчанія учащихъ. Между тѣмъ дать ученику вполнѣ пригодную мебель не трудно. Предлагаю заказывать столяру слѣдующую, приспособленную мной для всякаго возраста, подвижную парту *), состоящую изъ слѣдующихъ трехъ главныхъ частей: 1) подвижного стола, 2) подвижного стула и 3) доски, къ которой прикрѣплены ножки (стойки) стола и стула **).

Для учебныхъ заведеній небогатыхъ, но имѣющихъ достаточныя средства, выборъ классной мебели уже значительно суживается. Для нихъ можно рекомендовать двухмѣстныя парты съ отрицательной дистанціей, которая измѣняется въ положительную откидываніемъ части доски стола кверху; напримѣръ, популярную въ Россіи парту профессора Эрисмана. Такъ какъ откидная часть производитъ шумъ, то лучше ее не дѣлать. При такой партѣ учащіеся во время вставанія должны выходить изъза парты.

Для учебныхъ заведеній съ очень ограниченными средствами до настоящаго времени не предложено вполнѣ удовлетворительной системы партъ; по этой причинѣ и для нихъ приходится рекомендовать тѣ же парты, которыя указаны для школъ съ достаточными средствами. Кромѣ того, можно указать на парты съ постоянной отрицательной дистанціей, устраиваемыя по образцу двухмѣстной парты Реттига, не имѣющей совершенно подвижныхъ частей. Не нужно забывать, что какъ бы ни были хорошо устроены парты, но учащіеся могутъ неправильно сидѣть на нихъ, если учителя, съ своей стороны, не будутъ строго наблюдать за правильнымъ разсаживаніемъ учащихся по партамъ, соотвѣтственно ихъ росту, и за правильной ихъ посадкой во время классныхъ занятій.



*) Идея этой парты заимствована мною у проф. Брандта; сдѣланы лишь такія измѣненія, которыя способствуютъ большей простотѣ, прочности и дешевизнѣ.

**) Схематическій рисунокъ этого стола и стула съ обозначеніемъ ихъ частей и размѣровъ.

Верхняя доска стола состоитъ изъ трехъ досокъ — горизонтальной, наклонной *б*, откидной *в*; всѣ онѣ длиной 80 сант., шириной — первая 15, вторая 30, третья 15. Въ горизонтальной доскѣ про-

Инв. 87186
БИБЛІОТЕКА Учителя

Рядомъ съ указаніемъ, какъ должна быть устроена школьная парта, слѣдуетъ сказать, какова должна быть классная доска. Въ настоящее время и богатыя, и бѣдныя школы, за весьма рѣдкими исключеніями, имѣютъ плохія, дорого стоющія (отъ 4 до 15 руб.) деревянныя доски. Доски эти черезъ два-три года перекрашиваются, что опять таки стоитъ отъ 1 до 2 и 3 рублей. Кромѣ дороговизны, деревянныя доски имѣютъ и другіе недостатки: онѣ даютъ трещины, коробятся, тверды для письма, оставляютъ слабый слѣдъ отъ мѣла, требуютъ напряженнаго нажима, отъ чего и у сильнаго человѣка рука скоро устаетъ, а дѣти и женщины крайне затрудняются дѣлать нажимы; при нажимѣ мѣлъ ломается и крошится. Всѣхъ этихъ неудобствъ лишена доска, сдѣланная изъ линолеума.

Доска, приготовленная изъ линолеума, стоитъ въ два-три раза дешевле деревянной, а если принять въ соображеніе, что она можетъ служить нѣсколько лѣтъ, не требуя никакой покраски, тогда дешевизна ея, сравнительно съ деревянной, увеличится во много разъ. Кусокъ линолеума въ 7 футовъ длиной и $2^1/_3$ фута (1 ар.) шириною въ Юрьевѣ стоитъ 2 руб. 25 коп. Если взять кусокъ длиной въ 7 футовъ и $3^1/_2$ фута шириной ($1^1/_2$ ар.), тогда такой кусокъ обойдется 3 р. 37 коп. Этотъ кусокъ можетъ быть прибитъ къ стѣнкѣ и образуетъ большую классную доску, а большая классная доска — огромное удобство. И это удобство дается всего лишь за 3 руб. 37 коп.! Для того, чтобы написанное было видно всѣмъ сидящимъ въ классѣ, передъ доской, прибитой къ стѣнѣ, слѣдуетъ дѣлать подмостки. Если по какой либо причинѣ линолеумъ неудобно прибить къ стѣнѣ, тогда нужно сдѣлать грубую не покрашенную деревянную доску, набить на нее линолеумъ и укрѣпить на подставкѣ. Даже такая доска будетъ стоить дешевле крашенной де-

---

дѣлывается такое отверстіе, чтобы въ него прошла стойка *а*, на которую надѣвается верхняя часть стола. Стойка стола, высотой 80 сант., шириной 18, толщиной 4, вдѣлывается въ четыреугольный брусокъ; для большей прочности къ бруску и стойкѣ прибиваются подножки *е*; брусокъ четырьмя большими винтами съ гайками привинчивается къ нижней доскѣ; въ стойкѣ дѣлается отверстіе *д*, по которому ходитъ винтъ, придерживающій верхнюю часть стола на любой высотѣ. Гайка винта вдѣлывается въ деревяшку, чтобы гайка не портила стойки, и чтобы легко было навинчивать гайку на винтъ. Стойка стула отъ стойки стола отличается только высотой (54 сант.). Стулъ состоитъ изъ сидѣнья *м* и подвижной спинки. Длина сидѣнья 42 сант., ширина 40. Къ боковымъ частямъ стула *о* прибиты брусочки подъ угломъ въ 45^0 такъ, чтобы верхніе концы ихъ были на разстояніи 40 сант. отъ передняго края сидѣнья; по нимъ вверхъ и внизъ двигается спинка, состоящая изъ брусковъ *и* шириной 6 сант., длиной 18; столбиковъ *к*, высотой 28 сант., горизонтальнаго бруска *л*, шириной 10 сант.; въ брускахъ *и* сдѣланы желобки. Нижняя доска *п* въ длину имѣетъ 116 сант., въ ширину 32, въ толщину 4. Чтобы она устойчивѣе стояла на полу, подъ нея поддѣлываются подножки *р*. Устроенная указаннымъ образомъ парта отличается большой прочностью. За ней можно посадить и 4-лѣтняго ребенка и 20-лѣтняго рослаго юношу. Изъ сосновыхъ досокъ она стоитъ отъ 5 до 6 рублей.

ревянной. Существующія доски можно исправить набивкой на нихъ линолеума *).

Въ начальныхъ школахъ, особенно бѣдныхъ, въ очень большомъ употребленіи грифельныя доски. Для зрѣнія грифельныя доски безспорно вредны, потому что трудность различать написанное грифелемъ и необходимость сильно нажимать грифель при писаніи заставляютъ дитя нагибаться и принимать во время письма самое неправильное положеніе. Съ другой стороны, на первыхъ порахъ невозможно давать дѣтямъ въ руки и пера, потому что, какъ показываетъ опытъ, это способствуетъ порчѣ почерка. Изъ затрудненія можно выйти такимъ образомъ: на первыхъ порахъ пусть дѣти упражняются на грифельныхъ доскахъ, при чемъ учитель заботится о томъ, чтобы грифель былъ возможно мягче, и чтобы дѣти сидѣли возможно ровнѣе; какъ только дѣти пріобрѣтутъ навыкъ въ правильномъ письмѣ буквъ, учитель заставляетъ писать ихъ на бумагѣ сначала мягкимъ карандашомъ, а потомъ уже и перомъ. Въ американскихъ школахъ перо дается учащимся только къ концу перваго года ученія и даже въ началѣ второго, смотря по успѣху въ умѣньи писать. Для письма карандашомъ слѣдуетъ брать шероховатую бумагу, такъ какъ на ней карандашъ отчетливѣе пишетъ, а для письма перомъ необходимо брать гладкую бумагу, такъ какъ только на такой бумагѣ перо можетъ двигаться легко и свободно.

Орудія письма (ручка, карандашъ, грифель) должны быть по крайней мѣрѣ въ три раза тоньше большого пальца нишущаго. Это, повидимому, неважное обстоятельство предохраняетъ пальцы отъ излишняго напряженія и способствуетъ тому, чтобы учащійся больше заботился о лучшемъ письмѣ. Кромѣ того, перо, карандашъ и грифель непремѣнно должны быть мягкими, чтобы во время нажима не дѣлать большихъ напряженій, препятствующихъ скорости и красотѣ письма.

Слѣдуетъ писать черными чернилами и отнюдь не допускать цвѣтныхъ, потому что онѣ очень дурно дѣйствуютъ на зрѣніе. По той же причинѣ нельзя давать и глянцевитой бумаги.

Говоря о томъ, каковы должны быть письменныя принадлежности, нельзя обойти молчаніемъ тетрадей, снабженныхъ такъ называемой графической сѣткой, и тетрадей съ готовымъ письмомъ блѣдными чернилами или съ обозначеніемъ буквъ пунктиромъ. Графическая сѣтка составляется изъ горизонтальныхъ линій, показывающихъ направленіе строки и высоту буквъ, косыхъ (или прямыхъ, полукосыхъ), показывающихъ то или иное направленіе буквъ и линій, надстрочныхъ и подстрочныхъ, показывающихъ, до какого предѣла можно вести элементы

*) Несмотря на удобство и дешевизну досокъ изъ линолеума, едва ли у насъ найдутся школы, имѣющія ихъ. За прочность ихъ смѣло можно поручиться, такъ какъ опытъ, произведенный въ школахъ города Юрьева и въ минист. школахъ Юрьевскаго I района, далъ прекрасные результаты.

буквъ, выходящихъ изъ строкъ. Иногда еще проводятъ междустрочныя линіи для показанія, до какого мѣста вести волосныя линіи. Тетрадь, снабженная всѣми этими линіями, своей пестротой портитъ зрѣніе пишущихъ, а сложностью и запутанностью отвлекаетъ вниманіе отъ самаго письма. Изъ горизонтальныхъ линій можно допускать только строчныя; между косыми или вертикальными разстояніе должно быть по возможности шире. Онѣ, кромѣ того, должны быть хорошо видимыми, чтобы пишущему не было надобности присматриваться къ нимъ и для этого нагибаться. Какъ только дѣти привыкнутъ къ письму, косыя и вертикальныя линіи должны быть оставлены, потому что онѣ парализуютъ самостоятельное развитіе глазомѣра, столь необходимаго во время письма буквъ: чѣмъ раньше начнется это самостоятельное развитіе его, тѣмъ лучше. Нѣкоторые методисты совѣтуютъ учить письму безъ всякихъ линій, но это — крайность. Ни подъ какимъ видомъ нельзя давать тетрадей, въ которыхъ учащіеся пишутъ по готовому, блѣдными чернилами написанному письму. Такія тетради развиваютъ въ дѣтяхъ небрежное отношеніе къ письму и убиваютъ въ нихъ самостоятельность. Если письмо на подобныхъ тетрадяхъ будетъ продолжаться долго, то съ увѣренностью можно сказать, что пишущій никогда не научится писать хоть сколько нибудь сносно. То же самое нужно сказать о тетрадяхъ съ обозначеніемъ формы буквъ пунктиромъ.

Къ сожалѣнію, многіе даже образованные люди считаютъ приведенныя требованія мелочами, не заслуживающими вниманія. Къ крайнему удивленію, извѣстный врачъ-гигіенистъ Вреніусъ говоритъ: «Извѣстно, что когда не желаютъ или не умѣютъ взяться за дѣло, то всегда хватаются за мелочи и стараются ограничиться мѣропріятіями, имѣющими самое отдаленное отношеніе къ дѣлу, но имѣющими видъ мѣропріятій основныхъ, существенныхъ. То же случилось и съ гигіеною школы и учащихся» («Р. Ш.» 1902 г. № 5). Г. Вреніусъ не принимаетъ въ соображеніе одного очень простого обстоятельства. Отъ школы можно и даже должно прежде всего требовать минимума. Въ ея власти позаботиться о классной мебели, правильномъ освѣщеніи, о почеркѣ, о чернилахъ, о тетрадяхъ и тому подобныхъ мелочахъ, но тѣмъ не менѣе оказывающихъ вліяніе на здоровье и успѣшность учащихся. Едва ли поэтому основательно пренебрегать указанными, пусть даже, мелочами и ожидать. «когда основныя положенія тѣлеснаго воспитанія будутъ поняты, признаны и проводимы въ жизнь учащихся такъ, какъ указываютъ новѣйшая наука и опытъ лицъ, знакомыхъ съ природою ребенка, съ физіологіей его и психологіей, а не случайные совѣты и указанія какихъ-нибудь узкихъ спеціалистовъ той или другой области медицины или педагогіи: когда не гг. каллиграфы, не гг. окулисты будутъ спасать учащихся отъ близорукости и искривленія позвоночника, а спеціалисты по школьной гигіенѣ, знакомые не съ однимъ почеркомъ, но

со всею совокупностью тѣлесной, умственной и нравственной обстановки школы, ученія и учащихся». Попеченіе о почеркѣ письма, классной мебели и т. д. нисколько не мѣшаетъ заботиться объ основныхъ положеніяхъ тѣлеснаго воспитанія, а между тѣмъ, безъ сомнѣнія, благотворно отразится на пишущемъ и его письмѣ, особенно въ то время когда онъ только что принимается за это трудное для него дѣло.

В.

Какъ должно сидѣть во время письма и какъ держать орудіе письма.

Во время письма учащіеся должны:

1) держать верхнюю часть туловища прямо, опираясь на позвоночникъ, который въ свою очередь поддерживается поясничной спинкой;

2) держать не приподнимая оба плеча на одной высотѣ и параллельно краю стола;

3) не опираться грудью на край стола;

4) держать глаза отъ книги или тетради на разстояніи 35—40 сант., т. е. такомъ разстояніи, которое предохраняетъ отъ развитія близорукости.

5) держать предплечья, но не локти, на столѣ;

6) опираться на полъ или на подножку всей ступней, при чемъ голень должна имѣть отвѣсное положеніе, а бедро должно быть согнутымъ подъ прямымъ угломъ.

По отношенію къ источнику свѣта, пишущій непремѣнно долженъ сидѣть лѣвой стороной; въ противномъ случаѣ тѣнь отъ пера и руки будетъ мѣшать письму. Солнечные лучи не должны падать на бумагу при письмѣ. Лампа не должна стоять вблизи пишущаго, такъ какъ согрѣтый воздухъ вредно вліяетъ на зрѣніе.

Орудіе письма (карандашъ, грифель, ручку) пишущій долженъ поддерживать тремя пальцами такъ, чтобы оно лежало на среднемъ пальцѣ, немного согнутомъ; указательный палецъ долженъ лежать сверху орудія письма и не быть согнутымъ, какъ это часто дѣлаютъ пишущіе; большой палецъ, нѣсколько согнутый, поддерживаетъ орудіе письма съ третьей стороны; безыменный пригибается къ ладони, чтобы не мѣшалъ свободному движенію трехъ пальцевъ, держащихъ орудіе письма; на кончикъ мизинца должна опираться кисть руки.

Положеніе письменнаго матеріала (тетради, грифельной доски) должно сообразоваться съ направленіемъ буквъ: при косомъ направленіи въ 45^0 тетрадь или доска кладется тоже подъ угломъ въ 45^0; при полукосомъ — въ 15^0, при прямомъ — параллельно краю стола.

Г.

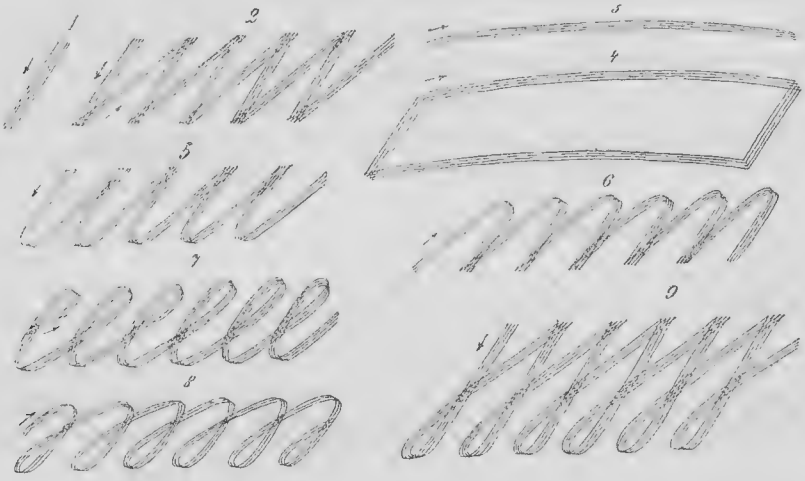
Первоначальныя письменныя упражненія; элементы буквъ, буквы, письмо словъ.

Посмотримъ, какъ учить письму — сразу ли приступить къ обученію письму буквъ и словъ, какъ нѣкоторые совѣтуютъ, или же письму словъ должны предшествовать подготовительныя упражненія и, если должны, то какія именно.

Въ прежнее время къ письму буквъ и словъ долго подготовляли упражненіями въ писаніи элементовъ буквъ; въ настоящее время большинство педагоговъ *) рекомендуетъ начинать съ такихъ подготовительныхъ упражненій, которыя развиваютъ гибкость пальцевъ и кисти руки. За границей задолго до Ушинскаго, а у насъ со времени выхода его «Роднаго Слова» (годъ первый) многіе обученію письму предпосылаютъ обученіе рисованію; въ настоящее время особенно энергично настаиваетъ на этомъ Вахтеровъ. Предварительныя письменныя упражненія, состоящія 1) изъ упражненій, развивающихъ гибкость пальцевъ и ручной кисти, а также 2) изъ письма элементовъ буквъ, онъ считаетъ скучными, безцѣльными для ребенка, безсмысленными въ его, ребенка, глазахъ и менѣе интересными для него, чѣмъ рисунки. Все это такъ. Однако предварительныя письменныя упражненія вѣрнѣе и основательнѣе ведутъ къ цѣли, поэтому имъ и слѣдуетъ отдать предпочтеніе передъ рисунками, особенно въ той школѣ, которая ставитъ себѣ задачей научить писать быстро, четко и красиво. Волей-неволей должно систематически пройти послѣдовательный рядъ подготовительныхъ упражненій, чтобы обезпечить дальнѣйшій успѣхъ. Время, потраченное на эти упражненія, окупится быстротой и красотой письма впослѣдствіи. Такова ужъ природа всякаго умѣнья (ремесла) и искусства, что успѣхъ въ нихъ достигается рядомъ скучныхъ, однообразныхъ, часто очень утомительныхъ предварительныхъ упражненій. По отношенію къ начальнымъ школамъ, гдѣ нужно дорожить каждой минутой, гдѣ отъ письма требуется только, чтобы оно было четкимъ и довольно бѣглымъ, излишнее увлеченіе подготовительными письменными упражненіями, конечно, крайность. Но въ нашихъ начальныхъ школахъ, со времени введенія совмѣстнаго обученія чтенію и письму, учителя скорѣе пренебрегаютъ предварительными упражненіями, чѣмъ злоупотре-

*) Изъ нашихъ педагоговъ, кажется, одинъ только Паульсонъ отрицалъ ихъ необходимость и совѣтовалъ начинать обученіе процессу письма прямо съ буквъ и притомъ безъ всякихъ линій. Едва ли можно слѣдовать этому совѣту по той причинѣ, что письмо буквъ есть очень трудное и сложное дѣло, а всякое дѣло, особенно съ дѣтьми, должно начинать съ простого и по возможности легкаго, постепенно подготовляя къ сложному и трудному.

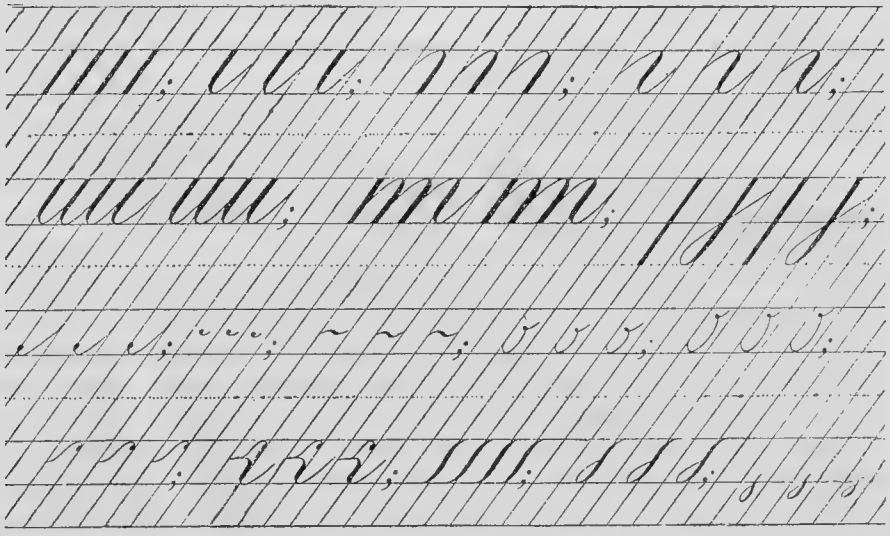
бляютъ ими. Для начальной школы наиболѣе цѣлесообразны такія подготовительныя упражненія, которыя наилучше и наискорѣе ведутъ къ умѣнію писать элементы буквъ. Такими упражненіями и должно признать тѣ немногія упражненія, которыя способствуютъ развитію гибкости пальцевъ. Даже то обстоятельство, что они исполняются чисто механически и не требуютъ большого напряженія, говоритъ въ ихъ пользу, потому что дѣти съ бо́льшимъ вниманіемъ отнесутся къ исполненію требованій учителя относительно того, какъ должно сидѣть, какъ держать орудіе письма, тетрадь. Учителю тоже будетъ больше возможности слѣдить за учащимися. Эти упражненія легче всего производить мягкимъ карандашомъ на бумагѣ и только въ крайности можно допускать грифель и грифельную доску.



На этихъ предварительныхъ упражненіяхъ необходимо продержать учащихся до тѣхъ поръ, пока они не привыкнутъ правильно сидѣть и правильно держать орудіе письма. Рисованіе находится въ менѣе выгодныхъ условіяхъ. При немъ вниманіе учениковъ всецѣло поглощается рисункомъ; самое же важное въ первоначальномъ обученіи письму — умѣніе сидѣть и пользоваться принадлежностями письма остается въ препебреженіи. Нужно также принять въ соображеніе и то, что на рисункахъ подготовлять къ письму болѣе затруднительно, почему немногіе учителя сумѣютъ хорошо справиться съ этой задачей. При домашнемъ обученіи или въ тѣхъ школахъ, гдѣ позволяетъ время и умѣніе учащаго, можно занять дѣтей и рисованіемъ.

Какъ только учащіеся станутъ правильно сидѣть, держать орудіе письма и тетрадь, учитель показываетъ имъ, какъ писать элементы буквъ. Писаніе элементовъ буквъ можно допустить или по косымъ или по вертикальнымъ и полукосымъ линейкамъ сначала карандашомъ, а потомъ перомъ. Элементы буквъ нужно писать какъ можно дольше.

Умѣніе писать ихъ почти обусловливаетъ умѣніе писать буквы. Слѣдуетъ пріучить дѣтей писать буквы и слова, не отнимая отъ бумаги безъ надобности пера, а къ этому нужно подготовить на связно написанныхъ элементахъ. Элементы буквъ учитель пишетъ возможно тщательнѣе и красивѣе. Во время письма молчитъ, чтобы своею рѣчью не отвлекать вниманія дѣтей и дать имъ возможность всецѣло сосредоточиться на производимыхъ имъ движеніяхъ. Написавъ нѣсколько разъ одинъ и тотъ же элементъ, учитель заставляетъ дѣтей писать его. Опытъ показываетъ, что молчаливое письмо скорѣе приводитъ къ успѣшнымъ результатамъ, чѣмъ письмо, сопровождаемое рѣчью — описаніемъ элементовъ буквъ или самыхъ буквъ. Это вполнѣ понятно и съ психологической точки зрѣнія. Письмо есть соединеніе зрительно-двигательныхъ впечатлѣній, поэтому на нихъ и должно быть сосредоточено все вниманіе *); слуховыя впечатлѣнія мѣшаютъ полному и безпрепятственному воспріятію первыхъ. Приведенное требованіе, само собой разумѣется, не исключаетъ необходимости дать наименованія буквеннымъ элементамъ: палочки; палочки, загнутой сверху; палочки, загнутой снизу; палочки, загнутой сверху и снизу и т. д.



Когда учащіеся научатся болѣе или менѣе удовлетворительно писать указанные здѣсь элементы буквъ, учитель начинаетъ учить ихъ писать сначала строчныя буквы и соединять ихъ въ слова въ такой постепенности:

*) По написанному элементу нужно нѣсколько разъ провести пальцемъ.

1) п, а, папа.
2) л, лапа.
3) о, пола.
4) и, пила, липа.
5) м, мама, лампа.
6) т, толпа, лопата.
7) ш, шило, пиши.
8) с, сало, масло.
9) й, шей, лей, мой.
10) н, нога, сани.
11) ю, юла, мою.
12) р, рама, сарай.
13) у, уши, луна.
14) д, дуга, удила.
15) ь, ноготь, ладонь.
16) ы, пыль, мыло.
17) е, ель, олень.
18) в, ворона, сова.
19) х, ходули, лохань.
20) ф, фонарь, графинъ.
21) ж, жолудь, рожь.
22) ч, часы, лучина.
23) ъ, чанъ, ушатъ.
24) ё, ёжъ, оселъ.
25) ѣ, лѣсъ, полѣно.
26) ц, цѣпъ, улица.
27) щ, щель, лещъ.
28) к, кочерга, щетка.
29) б, бобъ, бобы.
30) я, ягода, ступня.
31) і, линія, лилія.
32) э, этотъ столъ, эта оса.
33) ѳ, каѳедра.
34) з, зубъ, гвоздь.

Послѣ усвоенія учащимися письма строчныхъ буквъ, учитель приступаетъ къ ознакомленію ихъ съ прописными въ такомъ порядкѣ:

1) И. Имя. Иванъ.
2) Ш. Шуба. Шапка.
3) Щ. Щетка. Щипцы.
4) Ц. Цѣпъ. Цѣпь.
5) А. Анна. Августъ.
6) Л. Левъ. Лошадь.
7) М. Макъ. Мука.
8) О. Олень. Оселъ.
9) Ѳ. Ѳедотъ. Ѳедоръ.
10) С. Сани. Сѣдло.
11) Э. Эмма. Эрастъ.
12) Х. Ходули. Хомутъ.
13) Ж. Жукъ. Журавль.
14) Г. Гусь. Голубь.
15) П. Перо. Пила.
16) Т. Темя. Туловище.
17) Р. Рѣпа. Рѣдька.
18) В. Вилы. Вилка.
19) Б. Бокалъ. Бутылка.
20) І. Іосифъ. Іоаннъ.
21) Н. Ножъ. Ножикъ.
22) Ѣ. Ѣмъ Ѣду.
23) Ю. Юрій. Юлій.
24) К. Котъ, Котенокъ.
25) Ф. Фока. Флоръ.
26) У. Утка. Утенокъ.
27) Ч. Чашка. Чанъ.
28) Я. Яйцо. Яйца.
29) Е. Ель. Ели.
30) Ё. Ёжъ. Ёршъ.
31) З. Зубъ. Зубы.
32) Д. Домъ. Домикъ.

Умѣніемъ писать прописныя буквы и соединять ихъ со строчными въ словахъ и заканчивается обученіе письму — чистописанію.

II.

Обученіе правописанію.

А.

Причины неуспѣшнаго усвоенія орѳографіи. Условія, способствующія усвоенію правописанія.

На изученіе правописанія тратится очень много тяжелаго труда и учащимися, и учащими, а между тѣмъ повсюду слышны жалобы, что не только окончившіе курсъ низшихъ учебныхъ заведеній, но и среднихъ не умѣютъ орѳографически правильно писать. Причины этого слѣдующія:

1) между звуками нашего языка и буквами нашей азбуки*) нѣтъ соотвѣтствія:

2) орѳоэпія**) или расходится съ орѳографіей***), или нисколько не помогаетъ ей:

3) нецѣлесообразное обученіе правописанію.

Несоотвѣтствіе между звуками и буквами выражается въ слѣдующемъ:

а) согласные твердые (*б*ъ, *в*ъ, *г*ъ, *д*ъ и т. д.) и согласные мягкіе (*б*ь, *в*ь, *г*ь, *д*ь и т. д.) обозначаются одной буквой, а не двумя; напр., звуки: *б*ъ и *б*ь обозначаются буквой **б**; твердое и мягкое произношеніе согласныхъ буквъ узнается по слѣдующимъ за ними гласнымъ и безгласнымъ: **ъ**, **ь**, напр., баня — **б**ъ а **н**ь а, об**ъ**яснить;

б) звукъ *ф* обозначается двумя буквами: **ф** и **ѳ** — **Ф**ока, **Ѳ**ома;

в) звукъ *и* обозначается буквами: **и**, **і** — **И**ванъ, **І**оаннъ, м**и**ръ, м**і**ръ;

г) звукъ *э* постѣ согласныхъ мягкихъ обозначается буквами: **е**, **ѣ**: вь эрба — верба, вь эра — вѣра;

д) каждый изъ слоговъ: *йа, йо, йу, йи*, обозначается не двумя, а одной буквой: **я**, **ё**, **ю**, **и**†);

*) Правильнѣе, конечно, было бы сказать: „къ буквамъ сокращенной церковнославянской азбуки“.

**) Правильное, общепринятое произношеніе словъ.

***) Правописное, общепринятое начертаніе словъ.

†) Нѣкоторые, впрочемъ, думаютъ, что буквы: **я**, **ё**, **ю**, **и**, **е**, **ѣ** обозначаютъ не слоги, а особые нераздѣльные звуки, что звукъ *я* не тождественъ слогу *йа*.

е) слогъ *йэ* обозначается или буквой **е** или буквой **ѣ**: *йэль* — **е**ль, *йэ*хать — **ѣ**хать.

Что орѳоэпія въ однихъ случаяхъ расходится съ орѳографіей, а въ другихъ — нисколько не помогаетъ ей, достаточно съ одной стороны сопоставить орѳоэпію и орѳографію хотя бы такихъ словъ: чиво — чего, гарадскова галавы — городского головы, штоп — чтобъ, канешна — конечно, беспешный — безпечный, и т. д., съ другой — принять въ соображеніе, что въ большинствѣ нашихъ словъ встрѣчаются буквы: **ѣ** или **е**, употребленія которыхъ произношеніемъ опредѣлить невозможно, что въ тысячахъ словъ встрѣчаются буквы **ѳ** и **ф**, произношеніе которыхъ совершенно тожественно; что масса словъ пишется съ удвоенными согласными, неуловимыми для слуха*), что не поддается правилу употребленіе буквъ **о** и **ё**, тожественныхъ въ произношеніи послѣ шипящихъ**). Кромѣ того, есть множество словъ, при письмѣ которыхъ необходимо даже вступать въ борьбу съ логическими требованіями. Такъ, напримѣръ, если мы пишемъ *послѣзавтра*, то по аналогіи намъ хочется писать *дозавтра*, но оказывается, что необходимо писать *до завтра*. Другіе примѣры: *устраивать* (строй), *уговаривать* (уговоръ), *упрашивать* (просить), *оспаривать* (споръ), но *усвоивать* (свой); *расчетъ, расчесть,* но *разсчитать, разсчитывать; сверху, снизу, вверху, внизу,* но *къ верху, къ низу; вначалѣ, сначала,* но *въ концѣ, съ конца; по необходимости, по принужденію, по преимуществу, на вылетъ, при встрѣчѣ,* но *поневолѣ, посрединѣ, навстрѣчу; внаймы,* но *въ службу* при существительныхъ наймы и служба; *на ряду, на ходу, на цыпочкахъ,* но *впотьмахъ* (при существит. потьмы); *въ бреду,* но *вслухъ, втупикъ* (тупкъ); *досуха, досыта,* но *до нельзя, до тла* и т. д. Въ оправданіе приведенныхъ противорѣчій нельзя привести никакихъ ни грамматическихъ, ни логическихъ соображеній!***)

*) Комиссія и коммерція, прогрессъ и интересъ, конопляный, дупляный, медвяный, медяный, съ одной стороны, и деревянный, оловянный, стеклянный — съ другой.

**) Жёлтый, жёсткій, жёлчь, печёнка, шёлкъ, счётъ рядомъ съ жолобъ, жолудь (хотя есть слово желудковый), обжора, обжогъ, шорохъ, трущоба. Данное Гротомъ правило относительно употребленія этихъ буквъ неосновательно: Онъ говоритъ — *о* нужно писать въ открытыхъ слогахъ: шо-рохъ, шо-потъ, обжо-ра; въ закрытыхъ ё жёст-кій, шёлкъ, счётъ. Въ словахъ: шом-полъ, шор-никъ, шос-се — закрытые слоги, однако самъ же онъ пишетъ *о*, а въ словахъ: ещё, щё-голь — открытые, однако онъ пишетъ *ё*.

***) Въ одной экзаменной диктовкѣ, въ которой встрѣчаются слова *вмѣсто* и *вмѣру* въ значеніи нарѣчій, одни дѣти написали *въ мѣсто* и *въ мѣру*, другія *въ мѣсто* и *вмѣру*, третьи *вмѣсто* и *въ мѣру*, четвертыя *вмѣсто* и *вмѣру*. Но такъ какъ Гротъ въ своемъ Справочномъ словарѣ забылъ помѣстить *вмѣру*, то учитель два раза подчеркнулъ *вмѣру* и вмѣсто тройки поставилъ двойку. Дѣти расплачиваются за то, что пишутъ, руководясь аналогіей: по аналогіи со словомъ *вмѣсто*, пишутъ *вмѣру*.

Таково отношеніе звуковъ къ буквамъ и орѳоэпіи къ орѳографіи. Посмотримъ, считаются ли съ этимъ наши методисты, и какіе способы они рекомендуютъ для обученія орѳографіи. Родоначальникъ нашей современной методики русскаго языка К. Д. Ушинскій не обратилъ должнаго вниманія ни на то ни на другое и высказалъ слѣдующую мысль: «Если наставникъ пріучилъ дитя вѣрно разлагать слова на слоги и слоги на звуки и, наоборотъ, складывать слова изъ звуковъ, то этимъ самымъ онъ положилъ уже прочное основаніе правописанію, ибо огромное большинство*) словъ въ языкѣ пишется такъ, какъ выговаривается. Хорошій, ясный выговоръ словъ, такой, чтобы каждый изъ звуковъ, составляющихъ слово, былъ слышенъ, и чуткое ухо въ различеніи этихъ звуковъ — вотъ главныя основанія правописанія». Болѣе вреднаго совѣта для правописанія нельзя придумать; въ этомъ легко убѣдиться, раскрывъ любое мѣсто въ книгѣ. Такъ, напримѣръ, на 10-й страницѣ «Родного Слова» 2-й годъ читаемъ: «Въ низенькой свѣтелкѣ съ створчатымъ окномъ свѣтится лампада въ сумракѣ ночномъ. Слабый огонечекъ то совсѣмъ замретъ, то дрожащимъ свѣтомъ стѣны обольетъ». Въ данномъ примѣрѣ правильное произношеніе окажетъ помощь при письмѣ двухъ словъ: л а м п а д а и с л а б ы й; но за-то повредитъ при письмѣ слѣдующихъ шести: а к н о м ъ, н а ч н о м ъ, а г а н е ч и к ъ, с а в с ѣ м ъ, д р а ж а щ и м ъ, а б а л ь е т ъ**). Для правописанія словъ: в ъ н и з е н ь к о й, с в ѣ т е л к ѣ, в ъ с у м р а к ѣ, с в ѣ т о м ъ, з а м р е т ъ, с т ѣ н ы, с ъ с т в о р ч а т ы м ъ, с в ѣ т и т с я правильнаго произношенія не достаточно.

Звуковой анализъ диктуемыхъ словъ способствуетъ правильному письму ихъ только на первыхъ порахъ, пока подбираются слова, звуковой составъ которыхъ совпадаетъ съ буквеннымъ***) (правильнѣе слоговымъ). Но какъ только сдѣланъ переходъ къ письму словъ, звуковой составъ которыхъ не совпадаетъ съ буквеннымъ, звуковой анализъ не помогаетъ, а вредитъ правописанію. Насколько опасно для правописанія обращеніе къ нему, можетъ каждый провѣрить на себѣ лично, — стоитъ только начать писать слова, производя надъ ними звуковой анализъ. Какъ бы ни былъ твердъ въ орѳографіи производящій опытъ,

*) По подсчету, сдѣланному воспитанницами педагогическаго класса Болградской женской гимназіи — Двужильной и Стремоуховой, подъ руководствомъ г. Гуссова, изъ 100 словъ 75 пишутся несогласно съ произношеніемъ ихъ.

**) Произношеніе приведенныхъ словъ съ *о*, приближающимся къ *а*, есть общепринятое произношеніе.

***) Такихъ словъ, какъ объ этомъ можно судить на основаніи приведеннаго стихотворенія, незначительное количество, но и эти слова, будучи употреблены въ падежныхъ или личныхъ формахъ, уже представляютъ для правописанія затрудненія, преодолимыя не произношеніемъ, а орѳографическими правилами.

въ скоромъ времени онъ начнетъ поддаваться коварному воздѣйствію звукового анализа и станетъ дѣлать ошибки фонетическаго происхожденія въ затруднительныхъ мѣстахъ: звуковой анализъ оказываетъ помощь лишь тамъ, гдѣ нѣтъ опасности для правописанія; тамъ-же, гдѣ грозитъ правописанію хоть малѣйшая опасность, онъ, подобно демону, лукаво нашептываетъ совсѣмъ не то, что нужно: лехкій, сколькій, здѣланный и т. д. Если звуковой анализъ оказываетъ столь вредное воздѣйствіе на утвердившагося въ орѳографіи, то что сказать про дѣтей? Дѣти безпрекословно подчиняются ему. Кромѣ того, привыкнувъ писать слова по звуковому анализу они не изощряются въ запоминаніи буквеннаго состава и этимъ лишаютъ себя одного изъ самыхъ могущественныхъ средствъ усвоенія орѳографіи. Быстрые успѣхи въ письмѣ словъ вначалѣ оплачиваются крупными ошибками впослѣдствіи: и радость тѣхъ, которые научили своихъ учениковъ съ первыхъ же уроковъ писать слова по звуковому анализу напоминаетъ радость того мальчика, который, развернувъ лепестки бутоновъ, любовался цвѣтами до той только поры, пока солнце не взошло и не припекло преждевременно развернутыхъ имъ бутоновъ. Научившіяся скоро писать дѣти при дальнѣйшемъ обученіи не оправдываютъ возлагаемыхъ на нихъ надеждъ: письмо ихъ поражаетъ безчисленнымъ количествомъ ошибокъ, и какъ ни старается учитель научить учениковъ правильно писать, его усилія приносятъ мало пользы. Если бы слова писались такъ, какъ произносятся, если бы буквы азбуки находились въ строгомъ соотвѣтствіи со звуками языка, тогда умѣнія разлагать слова на соотвѣтствующіе звуки было бы вполнѣ достаточно для правописанія, но, какъ было сказано, ни того, ни другого у насъ нѣтъ, а потому навыкъ писать слова на основаніи производимаго надъ ними звукового анализа, въ большинствѣ случаевъ приноситъ вредъ, а не пользу. Между тѣмъ современный учитель, такъ-же слѣпо вѣрующій въ цѣлесообразность анализа словъ и диктовки, какъ его предшественникъ вѣровалъ въ буки-азъ-ба и въ спысываніе, настойчиво упражняетъ учащихся въ звуковомъ анализѣ, безъ конца диктуетъ, произнося слова, согласно требованію Солонины, автора весьма распространенной среди учителей методики русскаго языка, по общепринятому выговору и совѣтуя ученикамъ писать такъ, какъ они слышатъ, запутываетъ ихъ орѳографическими правилами, разставляя при этомъ орѳографическія ловушки въ родѣ слѣдующихъ: Бо$\frac{\text{х}}{\text{г}}$ъ, ч$\frac{\text{е}}{\text{а}}$сы и т. п.

Д. И. Тихомировъ надѣялся помочь усвоенію правописанія требованіемъ, чтобы ученики были научены произносить слова такъ, какъ они должны быть написаны; чтобы диктовали слова по книжному, т. е., добраго, синяго, голова, борона, а не доброва, синева, галава, барана. Къ сожалѣнію, и этотъ совѣтъ мало пригоденъ: во-первыхъ, никакое произношеніе не можетъ указать учащимся, гдѣ писать **е** и **ѣ**, **ф** и

ѳ, а **е** и **ѣ** встрѣчаются на каждомъ шагу; во-вторыхъ, привычное произношеніе пишущаго беретъ перевѣсъ надъ временнымъ произношеніемъ диктующаго, почему первый пишетъ такъ, какъ привыкъ произносить слово, а не такъ, какъ второй диктуетъ. Въ справедливости этого убѣждаютъ ежедневныя наблюденія. Послѣ прочтенія статьи „Козелъ," помѣщенной въ Родномъ словѣ Ушинскаго (годъ 2-ой, стр. 42), учитель, устно сдѣлавъ сравненіе козла съ собакой и коровой и обративъ вниманіе на орѳографію словъ: козелъ, собака и корова, заставилъ письменно изложить сказанное. Большая часть учениковъ писала: „Сабака меньши казла, а казелъ меньши каровы". Фразу: „Миръ и тишина наступили въ Россіи, когда Кіевскимъ княземъ сдѣлался Владиміръ Мономахъ," продиктованную по приведенному рецепту, одна изъ ученицъ написала: „Миръ и тишена наступили въ Рассіи, кахта кивскимъ княземъ зделался Владиміръ Манамахъ." Написано это уроженкой не Москвы, а города Глухова, говоръ котораго не принадлежитъ къ акающимъ. До чего велика сила привычнаго произношенія видно изъ того, что учащіеся при выходѣ изъ средне-учебныхъ заведеній пишутъ: этаго, обеспечить, выду вм. выйду, ви вм. вы, любымый вм. любимый, витолкать вм. вытолкать (послѣднія три ошибки постоянно встрѣчаются въ учебныхъ заведеніяхъ Черниговской губерніи, вслѣдствіе своеобразнаго произношенія этихъ словъ). Совѣтъ Тихомирова можетъ принести нѣкоторую пользу лишь въ томъ случаѣ, если диктовать по слогамъ, указывая при этомъ предварительно трудныя для правописанія слова. Но на такого рода диктовку идетъ много времени; указаніе, какъ написать въ томъ или иномъ случаѣ, не всегда приводитъ къ цѣли; слыша произносимыя по слогамъ слова, дѣти пишутъ ихъ не цѣликомъ, а по слогамъ. Подобный способъ диктованія мало пригоденъ еще и по слѣдующей причинѣ: какъ только будетъ сдѣланъ переходъ къ быстрому самостоятельному письму, то навыкъ писать по слуху и даетъ себя чувствовать какъ разъ не въ пользу правописанія. Нѣкоторые педагоги, кромѣ того, возмущаются указаннымъ способомъ произнесенія словъ за искаженіе живой рѣчи ради правописанія и совѣтуютъ учителямъ русскаго языка не подвергать его терзанію въ угоду фанатикамъ-орѳографистамъ съ ихъ чернильными душами и бумажными сердцами.

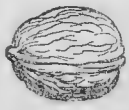
Рядомъ съ обученіемъ правописанію по слуху въ начальныхъ школахъ практикуется обученіе ему: 1) по рисункамъ, 2) путемъ списыванія съ книги, 3) письма выученнаго напзусть, 4) съ помощью орѳографическихъ задачъ, требующихъ или сдѣлать выборъ изъ двухъ буквъ (Бо$\frac{х}{г}$ъ), или вставить пропущенную букву (в - ра), 5) письменнымъ исполненіемъ какихъ-либо грамматическихъ задачъ, напримѣръ: а) склоненіемъ именъ — существительныхъ, прилагательныхъ, числительныхъ, б) спряженіемъ глаголовъ, в) грамматическими разборами.

Обученіе правописанію по рисункамъ пріобрѣтенію навыковъ въ неправильномъ письмѣ способствуетъ еще въ большей степени, чѣмъ обученіе по слуху: при слуховой диктовкѣ (названной въ моей «Методикѣ» сколіографической) ученикъ прислушивается къ произношенію учителя и сообразно съ нимъ старается писать*); при письмѣ по рисункамъ онъ руководится своимъ собственнымъ произношеніемъ, которое, какъ извѣстно, въ большинствѣ случаевъ бываетъ весьма неправильно, почему и дѣлаетъ ужаснѣйшія ошибки. Особенно гибельно отражается подобный родъ письменнаго упражненія на письмѣ инородцевъ. Они (напр., эстонскія дѣти) пишутъ с у п а вм. шуба, м а д л у вм. метла, с к а в ъ вм. шкафъ, п о ж а р ъ вм. базаръ, а с п и т н а я т о с к а вм. аспидная доска, к ӧ н ю с н а т е р ш̈ и т ъ л о с а д н й (переводъ съ эстонскаго на русскій), вм. въ конюшнѣ стоятъ лошади; с а с а в о й м а с т е р ъ п о б р а л я ѣ т ъ с а с ы, вм. часовой мастеръ поправляетъ часы. Несмотря на это, буквари переполнены картинками для подобныхъ письменныхъ упражненій, а Вахтеровъ при всякомъ удобномъ и неудобномъ случаѣ осуждаетъ списываніе съ книги и рекомендуетъ связывать первоначальныя письменныя упражненія съ рисунками. Свое осужденіе списыванія и рекомендацію письма въ связи съ рисунками онъ основываетъ на соображеніяхъ, что 1) «обученіе правописанію должно начинаться съ того естественнаго процесса, съ какого ребенокъ начинаетъ изученіе устной рѣчи (т.-е. съ созерцанія предмета)»; 2) что «ничто не разрушаетъ въ такой мѣрѣ естественной связи между словомъ и его содержаніемъ (т.-е. представленіемъ или понятіемъ), какъ списываніе съ книги и другія упражненія (?), употребительныя во многихъ школахъ». Эти мысли Вахтеровъ высказываетъ потому, что ребенокъ при подобнаго рода упражненіяхъ имѣетъ дѣло только со словами, что онъ часто совсѣмъ не думаетъ о предметѣ, выражаемомъ словомъ, которое онъ пишетъ. «Зачѣмъ ему знать, — говоритъ онъ, — что за предметъ такой чайка, если главное его вниманіе обращено на то, чтобы послѣ *ч* не поставить *я*, а надъ *и* не пропустить краткаго знака, если въ его работѣ ничто не побуждаетъ его вспомнить о содержаніи словъ, которыя онъ выписываетъ? Нельзя забывать, что на первыхъ порахъ правописаніе слова представляетъ для него столько трудностей, что поглощаетъ все его вниманіе безъ всякаго остатка» («Русск. Шк.», 1899 г., № 7-ой, стр. 284). Отъ всѣхъ этихъ, повидимому, основательныхъ соображеній Вахтеровъ долженъ былъ бы отказаться, если бы пришелъ къ мысли, что для списыванія и другихъ письменныхъ упражненій должно давать только то, что раньше объяснено. Письмо знакомыхъ словъ даетъ возможность съ бо̀льшимъ вниманіемъ отнестись къ запоминанію буквеннаго со-

*) Разумѣется, конечно, способъ, рекомендованный Д. И. Тихомировымъ.

става словъ, что, собственно говоря, и служитъ цѣлью письменныхъ упражненій. А чтобы со словами были соединены представленія и понятія, дѣло не письменнаго упражненія, а объяснительнаго чтенія. Вахтеровъ самъ говоритъ, что «на первыхъ порахъ правописаніе представляетъ для ребенка столько трудностей, что поглощаетъ все его вниманіе безъ всякаго остатка». Находящійся передъ глазами рисунокъ мѣшаетъ запечатлѣть буквенный составъ слова. Вахтеровъ, желая основать свои письменныя упражненія на физіологическихъ и психологическихъ данныхъ, въ этомъ случаѣ идетъ противъ основного требованія психологіи, говорящей о сосредоточеніи вниманія, какъ главнѣйшемъ условіи успѣха во всякой умственной работѣ.

Въ послѣднее время нѣкоторые составители букварей, повидимому, стали сознавать непригодность обученія правописанію по рисункамъ. Перейти къ обыкновенному списыванію, осужденному раньше Ушинскимъ и осуждаемымъ теперь Вахтеровымъ, не рѣшаются, а потому остановились на срединѣ между списываніемъ и письмомъ по рисункамъ, придумавъ такой способъ:

На столѣ лежитъ 

Этотъ способъ обученія правописанію тоже не можетъ быть одобренъ по приведеннымъ выше соображеніямъ.

Что касается остальныхъ письменныхъ орѳографическихъ упражненій, перечисленныхъ въ концѣ 30-ой страницы, то объ отрицательномъ значеніи ихъ для правописанія нельзя говорить такъ категорически, какъ объ отрицательномъ значеніи для него звуковой диктовки и письма по рисункамъ: при однихъ условіяхъ они въ большей или меньшей степени могутъ быть вредны для усвоенія правописанія, при другихъ въ большей или меньшей степени полезны для него. Въ данной главѣ скажемъ, при какихъ условіяхъ они вредны для правописанія.

Списываніе съ книги служитъ безполезнымъ и даже вреднымъ письменнымъ упражненіемъ — 1) если дѣти списываютъ то, что раньше не прочитано и не объяснено имъ; 2) если, списывая слова, пишутъ ихъ по буквамъ, не представляя ихъ въ цѣломъ и не соединяя съ ними надлежащаго представленія; 3) если, списывая предложенія, пишутъ отдѣльныя слова, не представляя цѣлаго предложенія и не соединяя съ нимъ соотвѣтствующаго содержанія. Къ такому списыванію вполнѣ приложимы слова Ушинскаго: «Переписка не только не даетъ головѣ развивающей работы, но напротивъ, мѣшаетъ ей работать гораздо болѣе, чѣмъ рубка дровъ, ходьба или какая бы ни была другая, чисто физическая дѣятельность, отчего отличные писаря, съ самаго дѣтства занимающіеся этой работой, отличаются замѣчательнымъ тупоуміемъ.

Особенно вредна для орѳографіи переписка того, что раньше было написано съ ошибками. Подобная переписка вредна потому, что дѣти при ней лишній разъ видятъ и даже внимательно присматриваются къ неправильно написанному слову, и безполезна потому, что первое впечатлѣніе отъ неправильно написаннаго слова сильнѣе послѣдующихъ и съ крайнимъ трудомъ изглаживается изъ памяти.

Вредъ письма по памяти выученнаго наизусть для орѳографіи очевиденъ: оно представляетъ собою такое письменное упражненіе, при которомъ почти невозможно оградить учащихся отъ ошибокъ. Особенно вредно такое письмо въ томъ случаѣ, если дается преждевременно, пока учащіеся не утвердились еще въ орѳографіи и дѣлаютъ ошибки. Оно безразсудно, если дается до ознакомленія учащихся со знакамп препинанія. Въ послѣднемъ случаѣ обыкновенно поступаютъ такъ: до письма по памяти выученнаго наизусть заставляютъ дѣтей задолбить, положимъ, слѣдующее: кавычки, здорово, запятая, кумъ Ѳадей, восклицательный знакъ, кавычки, тире, кавычки, здорово, запятая, кумъ Егоръ, восклицательный знакъ, кавычки и т. д. Такая безсмыслица заучивается для того, чтобы писать на память басню: „Два мужика“.

Едва ли стоитъ говорить, что и остальныя, указанныя раньше письменныя упражненія вредны усвоенію правописанія, если ведутся такъ, что учащіеся, выполняя ихъ, дѣлаютъ орѳографическія ошибки (а это происходитъ во всѣхъ школахъ). Особенно непригодны изъ нихъ списываніе словъ, въ которыхъ учащійся изъ двухъ важныхъ въ орѳографическомъ отношеніи буквъ, долженъ выбрать одну, напр.: ска$\frac{з}{с}$ка, и письменные грамматическіе разборы. Хотя выборъ буквы въ первомъ письменномъ упражненіи и обусловленъ извѣстнымъ правиломъ, но учащійся не всегда справляется съ нимъ даже въ то время, когда онъ только что усвоилъ его; если же пройдетъ нѣкоторое время, то правило, какъ нѣчто отвлеченное, забывается, а образъ, положимъ, слова ска$\frac{з}{с}$ка сохраняется, и учащійся пишетъ сказка, т. е. такъ, какъ подсказываютъ ему слухъ, навыкъ произношенія и зрительное впечатлѣніе, а не такъ, какъ велитъ правило.

Письменными грамматическими разборами (о которыхъ подробно говорится въ моей «Методикѣ грамматики русскаго литературнаго языка» стр. 19 и 20), какъ орѳографическими упражненіями, не должно пользоваться въ виду того, что они обыкновенно сопровождаются значительнымъ количествомъ ошибокъ *), а между тѣмъ поглощаютъ много времени на письмо и на исправленіе ошибокъ, не принося никакой пользы ни пріобрѣтенію знаній, ни развитію ума.

---

*) Шереметевскій приводитъ такой образчикъ письменнаго грамматическаго разбора: рѣбенокъ при оду му ро иди чес. Это обозначаетъ: ребенокъ — предметъ одушевленный, мужескаго рода, единственнаго числ .

Изложенные способы обученія правописанію точно умышленно придуманы для того, чтобы учить сколіографіи (орѳографически неправильному письму), а не орѳографіи; они не противодѣйствуютъ врагамъ правописанія (несоотвѣтствію звуковъ буквамъ и несоотвѣтствію орѳоэпіи правописанію), а помогаютъ имъ, помогаютъ попадать въ тѣ орѳографическія западни, которыя разставлены этими врагами, если не въ каждомъ словѣ, то во всякомъ случаѣ въ каждомъ предложеніи. Непригодность разсмотрѣнныхъ способовъ станетъ особенно очевидна, если мы примемъ въ соображеніе, что зрительныя и моторныя впечатлѣнія очень сильны, что первое впечатлѣніе у дѣтей беретъ перевѣсъ надъ послѣдующими. Поэтому, учитель, ведущій обученіе правописанію такъ, что дѣти видятъ неправильно написанныя слова и сами пишутъ ихъ неправильно, помогаетъ врагамъ правописанія, а не борется съ ними, отдаетъ дѣтей во власть ихъ, а не освобождаетъ отъ нихъ.

Самымъ вѣрнымъ и надежнымъ средствамъ скораго и легкаго усвоенія правописанія было бы, конечно, уничтоженіе враговъ его и замѣна враговъ друзьями — азбукою, соотвѣтствующей звукамъ русскаго языка и, произношеніемъ словъ, согласнымъ съ правописаніемъ *). Такъ какъ ни то, ни другое не во власти учащихъ, то остается искать такіе способы обученія правописанію, которые содѣйствовали бы усвоенію его и при наличности враговъ.

Обратимся къ первому врагу нашего правописанія — несоотвѣтствію между звуками и буквами. Выше были указаны 6 случаевъ несоотвѣтствія; съ одними изъ нихъ легко бороться, съ другими весьма трудно. То, что наши согласные звуки для твердаго и мягкаго произношеній не имѣютъ особыхъ письменныхъ знаковъ, не составитъ большого затрудненія, если отказаться отъ непригоднаго для нашей орѳографіи звукоразложенія, и не мудрствуя лукаво, постепенно пріучать дѣтей сначала писать легкія слова съ твердыми слогами, потомъ съ мягкими. При томъ методѣ, какой примѣненъ въ моей книжкѣ: «Русская рѣчь, чтеніе, письмо и рисованіе», вып. I, навыкъ писать тѣ и другія слова пріобрѣтается дѣтьми незамѣтно для нихъ самихъ и для учителя потому, что для письма даются лишь тѣ слова, которыя многократно были читаны, и которыя поэтому успѣли уже хорошо запечатлѣться въ зрѣніи.

---

*) Не выражаю пожеланія, чтобы правописаніе было согласно съ произношеніемъ по той простой причинѣ, что произношеніе словъ даже въ общепринятомъ говорѣ крайне измѣнчиво и неустойчиво, а если вслушаться въ разговоръ образованнаго уроженца Петербурга, то его произношеніе очень близко къ книжному начертанію словъ и рѣзко отличается отъ произношенія москвича, владимирца и др., сильно уклоняющихся отъ книжнаго начертанія.

Небольшая бѣда и въ томъ, что слоги: *йа, йо, йу, йи* обозначаются каждый одною буквою, а не двумя. Эти слоги представляютъ затрудненіе лишь для тѣхъ инородцевъ, въ алфавитѣ которыхъ нѣтъ йотированныхъ гласныхъ, почему они долгое время сбиваются и употребляютъ **йа** вм. **я** и т. д.

Изъ буквъ: **ф** и **ѳ** послѣдняя въ дѣтскомъ языкѣ, а слѣдовательно и въ дѣтскихъ первоначальныхъ книгахъ, встрѣчается въ словахъ: каѳедра, ариѳметика и въ нѣсколькихъ собственныхъ. Что же касается взрослыхъ, въ языкѣ которыхъ звукъ *ф* встрѣчается довольно часто, то имъ остается лишь справиться въ словарѣ, если нѣтъ увѣренности, какъ писать слово со звукомъ *ф*. Ничего другого не остается дѣлать и тогда, когда встрѣчается слово со звукомъ *о* послѣ шипящихъ, такъ какъ послѣ нихъ употребляются буквы: **о** и **ё**, почти тожественно произносимыя, а правило, данное Гротомъ, какъ было раньше сказано, не годится.

Умѣнію пользоваться, какъ слѣдуетъ, буквами **и** и **і** помогаетъ правило объ употребленіи послѣдней.

Умѣнію правильно употреблять буквы **ъ**, **ь** въ однихъ случаяхъ помогаетъ простой навыкъ, въ другихъ правило. Эти буквы представляютъ довольно много затрудненій: на умѣніе правильно употреблять ихъ должно обратить серьезное вниманіе.

Еще больше затрудненій представляютъ буквы **е** и **ѣ**, звуковое значеніе которыхъ совершенно тожественно, а между тѣмъ онѣ, какъ на бѣду, постоянно встрѣчаются (въ приведенной фразѣ 16 разъ въ 18 словахъ; а если сказать: «приведенное предложеніе заключаетъ въ себѣ восемнадцать словъ», то количество буквъ **е** и **ѣ** превыситъ количество словъ). Слѣдовательно, нужно весьма большое напряженіе памяти, чтобы знать и помнить, гдѣ какую изъ нихъ употребить. Къ счастью, буква **ѣ** въ корняхъ словъ употребляется гораздо рѣже буквы **е**, всего въ 130. Умѣніе употреблять ее (букву **ѣ**) въ префиксахъ, суффиксахъ и флексіяхъ (окончаніяхъ) вполнѣ достижимо и дѣтьми, если научить ихъ быстро распознавать названныя морфемы и сообщить правила относительно употребленія буквы **ѣ** *).

*) Знаніе правилъ, что въ префиксахъ, за исключеніемъ мѣстоименнаго *нѣ* (нѣкто, нѣкоторый, нѣсколько), въ суффиксахъ кромѣ глагольнаго *ѣ*, въ именыхъ, флексіяхъ, кромѣ дательнаго и предложнаго падежей и сравнительной степени полнаго окончанія, *ѣ* не пишется, въ значительной степени облегчаетъ усвоеніе правописанія нѣсколькихъ тысячъ словъ. Учащійся, знакомый съ морфологическимъ составомъ словъ, будетъ правильно писать даже такія трудныя въ орѳографическомъ отношеніи слова, какъ *оцѣпенѣніе:* послѣ *ц* напишетъ *ѣ*, потому что это коренное *ѣ*, послѣ *п* — *е*, потому что это такъ называемое бѣглое *е*, послѣ *н* то же *ѣ*, потому что это глагольный суффиксъ (оцѣпенѣть); на концѣ *е*, потому что это окончаніе именительнаго падежа. Существительныя *затменіе*,

Несравненно труднѣе справляться со вторымъ врагомъ правописанія — несоотвѣтствіемъ между орѳоэпіей и орѳографіей. Мы уже знаемъ, какъ могутъ быть опасны для орѳографіи привычныя, воспринятыя и усвоенныя съ дѣтства слуховыя впечатлѣнія. Это съ одной стороны. Съ другой, мы должны считаться съ тѣмъ, что освободиться отъ нихъ при письмѣ невозможно, — невозможно не соединять съ буквами звукового значенія, въ противномъ случаѣ это будутъ не буквы, а пустые, лишенные содержанія письменные знаки. Поэтому остается или сдѣлать ихъ изъ враговъ друзьями, или же, если это невозможно, ослабить ихъ силу, оттѣснить, парализовать ихъ дѣйствіе пригодными для этого средствами. Раньше было уже сказано, что Д. Тихомировъ вредное воздѣйствіе слуховыхъ воспріятій на правописаніе старается парализовать диктованіемъ словъ такъ, какъ они пишутся, а не такъ, какъ обычно произносятся. Этотъ совѣтъ не былъ одобренъ, потому что выполненіе его не ограждаетъ учащихся отъ ошибокъ. Словомъ, съ какой бы стороны въ затруднительныхъ орѳографическихъ случаяхъ мы ни подходили къ слуховымъ воспріятіямъ, окажется, что лучше не имѣть съ ними дѣла *).

одобреніе напишетъ черезъ *е*, потому что они образованы отъ глаголовъ *затмить, одобрить*, а существительныя *видѣніе, зрѣніе* напишетъ черезъ *ѣ*, потому что они происходятъ отъ глаголовъ *видѣть, зрѣть*. По той же причинѣ вѣрно напишетъ черезъ *ѣ* въ суффиксѣ даже слова: *повелѣніе, впечатлѣніе, вожделѣніе* при всемъ искушеніи написать ихъ черезъ *е* по аналогіи со словами: *благоволеніе, стремленіе, томленіе, глумленіе, изумленіе, преступленіе, ослѣпленіе, разграбленіе, ослабленіе, выздоровленіе* и многими другими. Не затруднится также учащійся писать и множество прилагательныхъ, образованныхъ отъ несклоняемаго причастія съ суффиксомъ *ѣл*, а тѣмъ болѣе причастій съ суффиксами *ѣвш* и *ѣнн*, напримѣръ: *оцѣпенѣлый, зрѣлый, спѣлый, горѣлый, ослабѣлый, окоченѣлый, окаменѣлый, окостенѣлый* и другія; *оцѣпенѣвшій, созрѣвшій, поспѣвшій, пригорѣвшій* и другія; *видѣнный, презрѣнный, претерпѣнный, заподозрѣнный, разсмотрѣнный*, но *крашеный, ослабленный, купленный*, потому что образованы отъ глаголовъ: *красить, ослабить, купить*. Кто знаетъ, что корень *вѣр* пишется черезъ *ѣ*, тотъ правильно напишетъ много словъ, происходящихъ отъ этого корня: *вѣра, вѣрный, вѣрность, довѣренность, довѣритель, довѣрчивый, довѣріе, недовѣріе, увѣренный, повѣренный, повѣрка, повѣрочный, повѣрить, увѣрить, завѣрить и др.*

*) Было бы несправедливо считать слухъ только врагомъ орѳографіи. Въ дѣйствительности онъ больше ей другъ, чѣмъ врагъ. Въ этомъ легко убѣдиться, если обратить вниманіе на то, что 1) въ значительной части словъ звуковой составъ совершенно совпадаетъ съ буквеннымъ (мама, рука, трава, труба и т. п.) 2) въ такихъ словахъ, какъ: братъ, столъ, стулъ, брать, сталь и т. п. звуковой составъ хотя вполнѣ и не совпадаетъ съ буквеннымъ, однако правописаніе ихъ легко опредѣляется слухомъ; 3) въ такихъ словахъ, какъ: дядя, тетя и т. п. звуковой составъ еще больше не совпадаетъ съ буквеннымъ, но по свойству нашей азбуки правописаніе ихъ тоже подсказывается слухомъ послѣ нѣкотораго навыка; 4) въ остальныхъ словахъ часть правописанія тоже подсказывается слухомъ, напримѣръ, хотя бы въ словѣ *правописаніе* только послѣдняя буква не можетъ быть опредѣ-

Съ слуховыми словесными воспріятіями тѣсно и неразрывно связаны рѣчедвигательныя, а потому само собой понятно, что пока они находятся въ связи съ слуховыми, то и они вредны для правописанія. Но рѣчедвигательные органы могутъ функціонировать самостоятельно и оказать важное содѣйствіе усвоенію правописанія при слѣдующемъ условіи: во время списыванія учащійся долженъ произносить про себя слова не такъ, какъ они обыкновенно произносятся, а такъ, какъ написаны, по книжному. Такое произношеніе въ значительной степени помогаетъ запоминанію буквеннаго состава словъ, гдѣ это возможно, напримѣръ: *городского головы.* Въ подобныхъ случаяхъ я лично руковожусь усвоеннымъ книжнымъ произношеніемъ и никогда, подобно Кремлеву, Лаю и другимъ защитникамъ важнѣйшаго значенія рукодвигательныхъ движеній въ дѣлѣ усвоенія орѳографіи, не полагаюсь на руку, потому что у меня лично она, будучи лишена контроля указанныхъ рѣчедвигательныхъ воспріятій въ однихъ случаяхъ и припоминанія въ другихъ, постоянно ведетъ къ грубѣйшимъ ошибкамъ даже въ самыхъ употребительныхъ словахъ: *мелъ*, *мѣстоимѣніе* и т. п. А между тѣмъ я могу сослаться на такой же примѣръ, какъ и Лай, сохранившій черезъ 25 лѣтъ умѣніе кататься на конькахъ. Книжное произношеніе про себя съ цѣлью облегчить усвоеніе правописанія, само собою разумѣется, не повліяетъ на измѣненіе живой рѣчи, а потому, можно надѣяться, данный совѣтъ не вызоветъ раздраженія у защитниковъ неприкосновенности живой рѣчи, такъ какъ ничье ухо не слышитъ этого произношенія. Д. Тихомировъ совѣтуетъ при диктовкѣ идти отъ книжнаго произношенія къ письму, я совѣтую при списываніи идти отъ чтенія словъ по книжному про себя къ письму ихъ.

Для борьбы съ первымъ врагомъ правописанія я указалъ четыре средства: орѳографическое правило въ однихъ случаяхъ, запоминаніе

лена слухомъ. Несмотря на все это я считаю слухъ опаснымъ и коварнымъ врагомъ правописанія; это — услужливый медвѣдь: онъ, дѣйствительно, какъ добрый и заботливый другъ подсказываетъ одинъ за другимъ звуки, не справляясь съ тѣмъ, что звуки слова не всегда соотвѣтствуютъ его буквамъ, почему чѣмъ больше положиться на него, тѣмъ больше онъ можетъ навредить. По отношенію къ слуху, ради пользы дѣла, мы должны быть неблагодарны — не цѣнить его значенія и не обращать на него вниманія, иначе впадемъ въ такую же грубую ошибку, въ какую впалъ Ушинскій и всѣ защитники звукового анализа слова и письма по слуху. Все то, что мы получаемъ, благодаря слуху, хорошаго для правописанія, въ скоромъ времени обращается въ простой механическій навыкъ. При обученіи правописанію нужно обращать вниманіе не на то, что становится навыкомъ, а на то, что не поддается навыку, что требуетъ нашего постояннаго вниманія. Въ словѣ *присказка* слухъ невѣрно подсказываетъ изъ девяти буквъ только одну **с** передъ второй **к**. Этого вполнѣ достаточно, чтобы считать его врагомъ правописанія слова *присказка,* хотя онъ и подсказываетъ вѣрно 8 звуковъ.

въ другихъ *), навыкъ въ третьихъ, обращеніе къ справочному словарю въ четвертыхъ; для борьбы со вторымъ, болѣе опаснымъ, только одно — усвоеніе голосовыми органами книжнаго произношенія, одно потому, что по своей природѣ онъ таковъ, что иначе его не одолѣешь. Воздѣйствіе слуховыхъ впечатлѣній въ такихъ словахъ, какъ: каропка (коробка), церькофь (церковь), гарацкой (городской) и т. п. такъ могуче, что орѳографическое правило и навыкъ безсильны передъ нимъ, особенно въ дѣтскомъ возрастѣ. И въ самомъ дѣлѣ, къ чему думать о правилѣ, если вполнѣ ясно и отчетливо слышишь *каропка*. Образованіе навыка можно допустить: въ письмѣ слоговъ, въ употребленіи твердаго и мягкаго знаковъ въ концѣ словъ, въ употребленіи окончанія *аго* вм. *ова*, словомъ, въ тѣхъ случаяхъ, которые постоянно повторяются. По отношенію къ тѣмъ словамъ, которыя встрѣчаются рѣдко или встрѣчаются черезъ значительные промежутки времени, образованіе навыка немыслимо. Каждому учителю хорошо знакомъ тотъ фактъ, что дѣти, написавъ вѣрно подъ его руководствомъ мало-мальски затруднительныя со стороны орѳографіи слова, черезъ нѣсколько минутъ могутъ написать неправильно, поддаваясь коварному воздѣйствію слуха. Въ данномъ случаѣ противодѣйствіе слуховымъ впечатлѣніямъ можетъ оказать только усвоеніе голосовыми органами книжнаго произношенія

*) Это требованіе, по всей вѣроятности, вызоветъ неудовольствіе со стороны нѣкоторыхъ педагоговъ. Чтобы нѣсколько смягчить ихъ неудовольствіе, сошлюсь на англичанъ и американцевъ, которые свою орѳографію только такимъ образомъ и усвоиваютъ. По словамъ Е. П. Ковалевскаго и Поспѣлова, усвоеніе орѳографіи происходитъ у нихъ такъ: „Для того, чтобы изучить правописаніе, существуютъ уроки spelling (орѳографіи), на которыхъ ученики, имѣя передъ собой открытыя книги, вслухъ, по звукамъ (нужно по буквамъ), называютъ каждое слово. Часто spelling произносится хоромъ, и затѣмъ ученики пишутъ выученныя слова. Такимъ образомъ выученныхъ словъ набирается все болѣе и болѣе. Въ нѣкоторыхъ школахъ эти уроки spelling безконечны, очень однообразны и неинтересны. Ученики списываютъ цѣлые столбцы словъ, написанныхъ учителемъ на черной доскѣ, и заучиваютъ наизусть. Но если учитель толково ведетъ дѣло, то эти уроки, какъ говорятъ американскіе педагоги, могутъ приносить большую пользу. Чѣмъ чаще ученикъ видитъ передъ глазами правильно написанное слово, тѣмъ менѣе шансовъ, что онъ сдѣлаетъ ошибку. Въ общемъ, при посѣщеніи американскихъ школъ, получается впечатлѣніе, что дѣти пишутъ довольно правильно, и ошибки у нихъ встрѣчаются рѣдко; правда, дѣтямъ даютъ предложенія, составленныя только изъ такихъ словъ, которыя они хорошо изучили. Если ученикъ не знаетъ, какъ написать то или другое слово, то американскіе педагоги говорятъ, что лучше дать ему посмотрѣть въ словарь, чѣмъ позволить написать съ ошибкой. Въ одинъ урокъ дѣти заучиваютъ орѳографію не болѣе двухъ, трехъ словъ; выучить наизусть правописаніе почти всѣхъ словъ болѣе чѣмъ затруднительно. Часъ въ день едва хватаетъ для изученія правильнаго письма. Spelling, какъ ежедневные уроки, длятся во все продолженіе курса. и даже ученики высшихъ школъ еще нуждаются въ постоянномъ зубреніи орѳографіи (Народное образованіе въ С. Ш. С. А.).

словъ, закрѣпляемаго при этомъ зрительными впечатлѣніями при чтеніи, зрительными и рукодвигательными — при письмѣ.

Что касается словъ, не подчиняющихся въ правописаніи логической послѣдовательности, то одолѣть его можно только запоминаніемъ: нужно помнить, что *сентябрьскій. октябрьскій, ноябрьскій* и *декабрьскій* пишутся съ **ь,** а *январскій* — безъ **ь**, что *на ряду* пишется раздѣльно, а *насилу* вмѣстѣ.

Кромѣ разсмотрѣнныхъ трудностей, наше правописаніе представляетъ не мало препятствій, которыя можно ослпить только съ помощью грамматики. Такъ, напримѣръ, имена (существительныя, прилагательныя, числительныя) и мѣстоименія съ предлогомъ мыслятся въ предложеніи, какъ одинъ членъ, какъ одно понятіе (въ саду бесѣдка, иду къ больному), почему представляются однимъ словомъ (фсаду, кбольному), а не двумя; напротивъ, глаголы съ такъ называемыми предложными приставками пишутся вмѣстѣ (въѣхать, объявить); одни тожественныя выраженія употребляются то въ значеніи существительныхъ, то въ значеніи нарѣчій (съ начала года, сначала я не зналъ), другія — то въ значеніи мѣстоименій, то въ значеніи мѣстонарѣчій (на столько и настолько, по чему и почему, за то и зато и т. п.); прилагательныя, числительныя порядковыя, причастія въ имен. пад. множ. числа употребляются съ двоякимъ окончаніемъ: **е** и **я**; мѣстоименія: *онъ* и *одинъ* въ имен. пад. мн. ч. имѣютъ двоякую форму: *онъ* и *они, одни* и *одинъ*; имена существительныя женскаго рода, основа которыхъ оканчивается на **ж, ч, ш, щ,** употребляются съ **ь** и съ **ъ** (рожь, кожъ); въ существительныхъ женскаго рода съ мягкой основой окончанія дательнаго, предложнаго и родительнаго падежей един. числа однозвучны, и много, много другихъ случаевъ, гдѣ не могутъ помочь ни навыкъ, ни запоминаніе, ни орѳографическій словарь, гдѣ одна только грамматика можетъ вывести изъ затрудненія *). О зна-

*) Какую большую услугу оказываетъ знаніе грамматики для орѳографіи, можно видѣть изъ разсмотрѣнія слѣдующаго примѣра: „Французскіе перебѣжчики поспѣшно ѣхали на прекрасной лодкѣ по медленно текущей рѣкѣ“. Постараемся провѣрить справедливость этого.

Французскіе — хотя слышится французскіе (корень *француз*), *з*, которое передъ *с* въ произношеніи уподобляется ему, въ письмѣ сохраняется, какъ коренное; **е** а не **и** или **я**, вслѣдствіе согласованія съ имен. сущест. муж. рода.

Перебѣжчики — хотя слышится перебѣщики, но такъ писать нельзя, потому что корень *бѣж* (*ж* изъ *г*) суффиксъ *чик*; въ *пере—е*, потому что это префиксъ; въ *бѣж—ъ* коренное; *бѣж* — смягченный корень *бѣг*.

Поспѣшно — *ъ* коренное. Ѣхало — *ъ* коренное. Прекрасной — *е* въ префиксѣ.

Лодкѣ — хотя слышится лоткѣ; корень *лод* очевиденъ передъ гласной — лодокъ; звонкое *д* измѣняется въ глухое *т* передъ глухимъ *к*; на концѣ *ъ*, какъ окончаніе предлож. падежа.

ченіи грамматики для умѣнія правильно ставить знаки препинанія и говорить нечего: оно такъ осязательно, что не нуждается въ какихъ-либо подтвержденіяхъ.

Какъ ни велико значеніе грамматики (морфологіи и синтаксиса) для орѳографіи и пунктуаціи, однако нельзя торопиться съ обученіемъ первой ради послѣднихъ: 1) грамматическія данныя мало развитыми дѣтьми совершенно не усвоиваются; 2) при начальномъ обученіи орѳографіи можно обойтись и безъ грамматики; 3) преждевременное сообщеніе орѳографическихъ правилъ сбиваетъ дѣтей съ толку; они употребляютъ ихъ кстати и некстати. Такъ, напримѣръ, до сообщенія правила, что предлогъ пишется отдѣльно отъ имени (въ столъ, изъ класса, объ уголъ) и вмѣстѣ съ глаголами (встать, изгнать, обвести) пишутъ, какъ слѣдуетъ; послѣ сообщенія, начинаютъ писать: въ сталъ, изъ гналъ, объвелъ, вкласс̀ъ.

Чтобы обученіе правописанію шло успѣшно, кромѣ указанныхъ условій, необходимо имѣть въ виду еще и слѣдующее: всѣ рѣшительно письменныя орѳографическія упражненія должно производить на матеріалѣ, совершенно понятномъ дѣтямъ, а первые два года ученія, сверхъ того, на матеріалѣ, усвоенномъ ими путемъ объяснительнаго чтенія. Это необходимо для того, чтобы при письменномъ орѳографическомъ упражненіи вниманіе пишущаго дитяти всецѣло было сосредоточено исключительно на буквенной сторонѣ словъ. Поэтому въ интересахъ правописанія не слѣдуетъ торопиться съ письменными орѳографиче-

---

Медленно — первое *е* коренное, второе суффиксное.

Текущей — первое *е* коренное, второе въ окончаніи причастія.

Рѣкѣ — первое *ѣ* коренное, второе — окончаніе предложнаго падежа.

Изъ приведеннаго примѣра ясно видно, насколько важно знать морфологическій составъ словъ и взаимное отношеніе между ними. Изъ него же (т. е. примѣра) слѣдуетъ, сколько грубыхъ ошибокъ было бы сдѣлано, если бы положиться на слуховыя впечатлѣнія (перебѣщиковъ, французскихъ, лоткѣ, тикущей). Приведенный примѣръ можетъ также служить подтвержденіемъ того, что для письма большинства словъ: *перебѣжчики, поспѣшно, ѣхало, прекрасной, лодкѣ, медленно, текущей, рѣкѣ*, т. е. почти для письма всѣхъ словъ фразы самое отчетливое и ясное произношеніе безсильно подсказать, гдѣ писать *е*, а гдѣ *ѣ*. На этомъ же примѣрѣ можно видѣть, какъ трудно было бы усвоить правописаніе приведенныхъ словъ даже съ помощью зрительной и моторной памяти. Въ самомъ дѣлѣ, сколько разъ нужно видѣть эту фразу, чтобы по зрительной памяти правильно воспроизвести всѣ слова; сколько разъ нужно ее писать, чтобы рука по навыку писала *лодкѣ*, а не *лоткѣ* или *лотке, рѣкѣ*, а не *реке* или *рикѣ*, или *рѣке*, или *рекѣ*. Можетъ ли даже образоваться этотъ навыкъ, если рука должна писать тысячи словъ, возвращаясь къ нѣкоторымъ изъ нихъ черезъ значительные промежутки времени. Прибавимъ къ этому, что слухъ, какъ уже было раньше замѣчено, подобно злому демону, постоянно сбиваетъ съ толку руку, особенно у тѣхъ, которые привыкли къ звуковому анализу. Развѣ рука, при всемъ своемъ навыкѣ, подъ воздѣйствіемъ слуха, не стремится написать збиваетъ, и только знаніе морфологическаго состава этого слова спасаетъ отъ грубой орѳографической ошибки.

скими упражненіями: пусть сначала посредствомъ чтенія запечатлѣются у дѣтей правильные буквенные образы словъ; чтеніе есть наилучшая подготовка и наилучшій помощникъ письменныхъ орѳографическихъ упражненій. За основательность такого мнѣнія много данныхъ. Кремлевъ въ статьѣ: «Мытарства одного юнца на письменныхъ экзаменахъ» говоритъ: «Въ старину не было никакихъ диктантовъ. Ученикъ проходилъ русскую грамматику, почти не упражняясь практически въ орѳографіи, переходилъ изъ класса въ классъ, не зная диктантовъ, и достигалъ, наконецъ, старшихъ классовъ. Здѣсь онъ сразу становился лицомъ къ лицу съ практикою правописанія: изучалась риторика, и ему задавались описанія и повѣствованія. Онъ обращалъ главное вниманіе на изложеніе мыслей въ своихъ сочиненіяхъ, но начиналъ по-неволѣ всматриваться и въ правописаніе и, выходя изъ учебнаго заведенія, по окончаніи курса, удовлетворялъ орѳографическимъ требованіямъ своего времени. Такимъ образомъ въ старину орѳографія усвоялась навыкомъ, сама собой, постепенно, безъ шуму, безъ крику, безъ двоекъ и единицъ». («Р. Шк.» 1898 г. № 12, стр. 53). Слова Кремлева находятъ полное подтвержденіе въ слѣдующемъ опытѣ Дж. Форнгама, одного изъ американскихъ педагоговъ. Онъ обратился къ своимъ знакомымъ съ такимъ вопросомъ: «Когда вы сомнѣваетесь въ правописаніи какого-либо слова, какимъ образомъ вы удостовѣряетесь въ его правописаніи?» Почти всѣ спрашиваемые отвѣтили ему въ такомъ родѣ: «Я пишу это слово и смотрю, такъ ли оно глядитъ, какъ слѣдуетъ, и согласно этому, опредѣляю его орѳографію». Фармаковскій въ статьѣ «Методика правописанія по воззрѣніямъ русскихъ педагоговъ и по ученію экспериментальной школы» (Извѣстія по народному образованію за 1907 г.) приводитъ случаи, доказывающіе, что тѣ, которые по выходѣ ихъ школы много читаютъ, лучше пишутъ, чѣмъ при окончаніи ея, хотя внѣ школы совершенно не упражняются въ письмѣ. Кромѣ того, чтеніе, особенно на первыхъ порахъ обученія, имѣетъ много преимуществъ передъ письмомъ: оно (чтеніе) требуетъ меньше времени, не нуждается въ письменныхъ принадлежностяхъ и мебели, не такъ сильно отражается на развитіи близорукости, слабости груди, искривленіи позвоночнаго столба, не допускаетъ неправописныхъ впечатлѣній отъ словъ, каковыя могутъ быть при списываніи, не напрягаетъ чрезмѣрно силы дитяти *). Однако, какъ ни цѣлесообразно учить дѣтей сначала чтенію, а потомъ письму, этой цѣлесообразностью вполнѣ можно воспользоваться въ семьѣ, но не въ школѣ, особенно въ той школѣ, гдѣ учитель занимается съ 2—3 отдѣл., гдѣ дѣти, подъ его наблюденіемъ, учатся 5—6 часовъ. Такая школа должна вносить въ

*) Болѣе подробно объ отношеніи чтенія къ орѳографіи говорится въ моей статьѣ: „Почему въ школахъ пишутъ орѳографически неправильно? Какъ устранить этотъ недостатокъ?“

занятія возможно больше разнообразія, которое и можетъ быть достигнуто только введеніемъ письменныхъ упражненій. Чтобы болѣе или менѣе обезвредить раннія письменныя упражненія, на первыхъ порахъ необходимо дѣлать ихъ исключительно механическими, упражнять дѣтей въ письмѣ самыхъ простыхъ буквенныхъ элементовъ и строчныхъ буквъ, упражнять до тѣхъ поръ, пока они не пріобрѣтутъ навыка свободно и безъ затрудненія писать ихъ*); до тѣхъ поръ, пока не выработаютъ въ себѣ навыка сохранять въ памяти буквенный образъ прочитаннаго слова. Безъ этого навыка невозможно приступить къ списыванію, т. е. къ обученію орѳографіи на первой ступени. Такъ какъ преждевременное обученіе письму словъ по звуковому анализу въ теченіи вотъ уже 50 лѣтъ не принесло добрыхъ плодовъ, то пусть хоть это обстоятельство побудитъ учащихъ испытать рекомендуемый способъ первоначальнаго обученія правописанію. Не нужно торопиться съ обученіемъ правописанію посредствомъ письма еще и по слѣдующему соображенію: если подготовить къ правописанію чтеніемъ, развитіемъ навыка схватывать буквенный составъ словъ, тогда обученіе правописанію списываніемъ пойдетъ легко, безъ затрудненій, такъ какъ навыкъ удерживать въ памяти образъ слова уже есть, навыкъ писать буквы тоже, остается представляемый образъ слова перенести на бумагу. Если при этомъ дѣти будутъ читать по книгѣ, напечатанной рукописнымъ или курсивнымъ шрифтомъ, то облегченіе въ усвоеніи трудностей правописанія можно считать болѣе или менѣе обезпеченнымъ.

---

*) Данный совѣтъ, по всей вѣроятности, вызоветъ негодованіе у новаторовъ обученія грамотѣ, т. е. письму и чтенію, въ тиши кабинета мечущихъ перуны на отсталыхъ педагоговъ, не желающихъ преклониться передъ данными экспериментальной психологіи и примѣромъ американской начальной школы. Какъ я ни отзывчивъ на всякаго рода разумныя новшества, къ придумыванію конхъ и самъ лично питаю страсть, но семилѣтнее наблюденіе за преподаваніемъ въ начальныхъ школахъ съ тремя отдѣленіями при одномъ учителѣ заставляетъ меня пока держаться за испытанный пріемъ обученія. Примѣчаніе это сдѣлано по прочтеніи статьи Зачиняева, помѣщенной въ ноябрьской книжкѣ „Русской школы“ за 1910 г. Въ ней, между прочимъ, онъ обѣщаетъ составить „Экспериментальную методику начальнаго обученія“, въ которой онъ надѣется освѣтить вопросы методическаго характера со стороны ихъ практическаго осуществленія. Хорошо, если Зачиняевъ станетъ освѣщать эти вопросы послѣ того, какъ въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ проработаетъ ихъ въ начальной школѣ съ тремя отдѣленіями, непремѣнно съ тремя по слѣдующей причинѣ: такихъ школъ подавляющее число (въ селахъ почти всѣ); методическія указанія необходимо приспособлять не къ воображаемой школѣ, а къ дѣйствительной, къ такой, какова она есть. По личному опыту знаю, какъ то, что кажется превосходнымъ за кабинетнымъ столомъ, сплошь и рядомъ оказывается непригоднымъ, даже вреднымъ за школьной партой.

Изъ сказаннаго объ орѳографіи явствуетъ: 1) усвоеніе ея весьма трудно, между тѣмъ существующіе пріемы обученія ей скорѣе вредятъ, чѣмъ помогаютъ ему (усвоенію); 2) для достиженія успѣха въ орѳографіи нужны разныя средства (и простой механическій навыкъ, достигаемый чтеніемъ и частымъ упражненіемъ въ письмѣ, и орѳографическія правила, и запоминаніе какой-либо группы словъ, трудной въ правописномъ отношеніи, и, наконецъ, обращеніе къ справочному словарю въ исключительныхъ случаяхъ); 3) слуховыми впечатлѣніями нельзя пользоваться, какъ средствомъ обученія правописанію; 4) глазъ и рука служатъ вѣрными и надежными друзьями правописанія въ томъ случаѣ, если первый не видитъ неправильнаго начертанія словъ, а вторая не пишетъ ихъ неправильно, а потому **ни подъ какимъ видомъ нельзя допускать, чтобы дѣти видѣли, а тѣмъ болѣе писали слова орѳографически неправильно;** *5) весьма много помогаютъ усвоенію правописанія и голосовые органы, если они рядомъ съ обычнымъ произношеніемъ словъ усвоятъ и книжное; 6) благодаря тому, что русскій языкъ прозрачно морфологиченъ, знаніе морфологіи даетъ возможность многія явленія правописанія подвести подъ правила, а послѣднія весьма облегчаютъ и ускоряютъ усвоеніе его; въ виду этого при обученіи правописанію необходима и развитая дедуктивная дѣятельность мышленія, когда приходится примѣнять къ дѣлу усвоенныя орѳографическія правила; 7) съ обученіемъ правописанію посредствомъ письменныхъ орѳографическихъ упражненій не нужно торопиться; необходимо сначала пріучить дѣтей схватывать буквенный составъ словъ при чтеніи, а для письменныхъ орѳографическихъ упражненій давать только то, что раньше было усвоено путемъ объяснительнаго чтенія.*

Теперь можно перейти къ вопросамъ, каковы должны быть орѳографическія упражненія, и какъ они должны быть ведены. Но прежде чѣмъ говорить о нихъ, необходимо отдѣльно сказать о диктовкѣ. Изъ дальнѣйшаго изложенія будетъ видно, что нужно различать три вида диктовки: сколіографическій, орѳографическій и повѣрочный. При обученіи правописанію допустимы только послѣдніе два вида и то съ большой осторожностью и ограниченіями, въ тѣхъ лишь случаяхъ, когда они могутъ удовлетворить выставленному выше основному принципу обученія орѳографіи: ни подъ какимъ видомъ нельзя допускать, чтобы дѣти видѣли, а тѣмъ болѣе писали слова неправописно *).

*) Нашлись однако невнимательные критики моей „Методики письма“, которые безъ всякихъ оговорокъ выставили меня защитникомъ диктовки. Въ заблужденіе они, повидимому, введены тѣмъ, что диктовкѣ посвящена цѣлая глава. Изъ этого не слѣдуетъ дѣлать заключенія, будто я придаю названнымъ двумъ видамъ

Б.

Диктовка.

1. Положеніе вопроса о диктовкѣ.

Въ методикѣ русскаго языка едва-ли есть болѣе неопредѣленный вопросъ, какъ вопросъ о диктовкѣ. Ушинскій считаетъ ее преждевременной въ первые два года ученья и допускаетъ только на третьемъ году (Рук. къ препод. по Р. Сл., ч. II, стр. 113). Д. И. Тихомировъ рекомендуетъ диктовку съ первыхъ же уроковъ ученія, съ того момента, какъ только дѣти научились писать слабыми ручонками буквы. Благодаря вліянію Д. Тихомирова, руководившаго въ теченіе многихъ лѣтъ учительскими курсами въ разныхъ мѣстахъ, диктовка заняла особое и совершенно исключительное положеніе не только въ школѣ, но даже и въ семьѣ, стала чѣмъ-то въ родѣ древняго бога Молоха, въ жертву которому должно приносить не только горькія дѣтскія слезы, но и самихъ дѣтей, разъ они не умѣютъ вѣрно служить ему, т. е. орѳографически правильно писать подъ диктовку. Какъ бы ни было развито дитя, какъ бы хорошо оно ни удовлетворяло всѣмъ другимъ требованіямъ, но если оно написало плохо диктовку, то не поступить ему въ учебное заведеніе, не перейти въ высшій классъ. Неудивительно поэтому, что диктуютъ всюду, начиная съ школы грамоты, вплоть до старшихъ классовъ среднеучебныхъ заведеній. Диктовкой и учатъ правописанію, и провѣряютъ умѣніе правильно писать. Безграмотность разсматриваютъ какъ слѣдствіе малаго количества диктовокъ и для устраненія ея настоятельно рекомендуютъ все ту же диктовку *). Для удовлетворенія потребности въ диктовкахъ появилось множество разныхъ систематическихъ и несистематическихъ сборниковъ, авторы коихъ на всѣ лады изощряются въ придумываніи возможно большаго количества орѳографическихъ правилъ и въ придумываніи не только обыкновенныхъ фразъ, но и фразъ, представляющихъ собою какую-нибудь орѳографическую шараду, въ родѣ слѣдующихъ **): мы сʲэли потъ йэли и сʲэмена йэли йэли; въ дʲэрʲэвнʲэ волки цʲэркофʲ изъйэли; мужик вʲос воз дух, рос ф полʲэ мак, пришʲол мак и сжалъ мак и т. п.

Въ самый разгаръ увлеченія диктовками (въ началѣ 80-хъ годовъ прошлаго столѣтія) раздался весьма авторитетный голосъ Шереметевскаго, энергично возставшаго противъ охватившей рѣшительно всѣхъ «диктантоманіи».

диктовки большое значеніе; особая глава о диктовкѣ вызвана тѣмъ, что въ школѣ пользуются всѣми тремя видами ея, почему я, какъ авторъ методики, нахожу необходимымъ всесторонне выяснить вопросъ о ней.

*) „Во время пропускаемыхъ по какой-либо случайной причинѣ уроковъ и тѣмъ же предметомъ не замѣщаемыхъ“, гласитъ Инструкція преподавателямъ для болѣе

Еще болѣе энергичнымъ противникомъ диктовки (провѣрочной) выступилъ А. Флеровъ. Въ теченіе многихъ лѣтъ наблюдая результаты диктовки, онъ пришелъ къ выводу, что она отдаляетъ ученика отъ цѣли его усилій; если же иной разъ, послѣ громадной затраты времени и труда на безчисленный рядъ ежедневныхъ диктовокъ, и получаются нѣкоторые успѣхи въ грамотности, то это вопреки диктовкѣ; успѣхи получаются благодаря единственно тому, что при диктовкѣ ученику все же приходится видѣть передъ глазами и правильныя начертанія словъ (Пед. Сбр. 1901 г. № 8, стр. 105).

Г-жа Янжулъ въ статьѣ «Чѣмъ отличается американская школа отъ русской» называетъ диктовку ловлей въ орѳографическихъ ошибкахъ, испытаніемъ въ правописаніи, а не упражненіемъ въ немъ (Вѣст. восп. 1897 г. № 2, стр. 50).

На совершенную безполезность и даже вредъ диктовки указываетъ и проф. Томсонъ, посвятившій цѣлую книгу вопросу теоріи правописанія и методологіи преподаванія его. По его мнѣнію, диктовка не можетъ служить даже для провѣрки грамотности, такъ какъ при диктовкѣ (все равно что при переводахъ на иностранный языкъ) учащійся напишетъ вѣрно только то, что онъ знаетъ. Но въ такомъ случаѣ незачѣмъ писать. Чего онъ не знаетъ, то напишетъ невѣрно или вѣрно только случайно. Если же учащійся хоть одинъ разъ напишетъ слово невѣрно, ему предстоитъ въ будущемъ уже двойная работа: запомнить вѣрное и забыть невѣрное впечатлѣніе.

Въ послѣднее время энергично стали опираться на опыты Лая, показавшіе, что изъ всѣхъ орѳографическихъ упражненій наиболѣе плодотворнымъ оказывается списываніе, и что успѣхъ въ правописаніи повышается вдвое при списываніи съ рукописнаго текста, что диктовкою ни въ коемъ случаѣ нельзя пользоваться, какъ способомъ обученія орѳографіи, что она должна быть устранена изъ школьнаго обихода, ее должно запретить особымъ распоряженіемъ.

Таковы воззрѣнія педагоговъ на диктовку. Англійская и американская школы почти не знаютъ диктовки: тутъ списываютъ или заучиваютъ буквенный составъ словъ; наша, французская и нѣмецкая пока еще на сторонѣ защитниковъ ея.

Указанныя, исключающія другъ друга, воззрѣнія на диктовку происходятъ вслѣдствіе односторонняго взгляда на нее и главнымъ обра-

---

правильнаго веденія упражненій въ русскомъ языкѣ въ гимназіяхъ и прогимназіяхъ, „слѣдуетъ въ младшихъ классахъ заниматься повѣрочнымъ диктантомъ“.

**) Чтобы трудность пониманія ихъ была очевидна, держусь фонетическаго начертанія словъ, а не орѳографическаго, которое должно быть такимъ: мы сѣли подъ ели и сѣмена ели ѣли; въ деревнѣ Волки церковь изъ ели; мужикъ везъ возъ дугъ; росъ въ полѣ макъ, пришелъ Магъ и сжалъ макъ.

зомъ отъ непониманія того, каково отношеніе ея къ другимъ орѳографическимъ упражненіямъ.

2. Различіе диктовки по цѣлямъ, достигаемымъ ею.

По цѣлямъ, которыя достигаются при диктовкѣ, она можетъ быть *сколіографической, орѳографической* и *повторочной.*

а) Сколіографическая диктовка.

Диктующій изъ книги для чтенія или изъ сборника диктантовъ выбираетъ статью, произноситъ слѣдующія одна за другою фразы, а учащіеся пишутъ ихъ. При такой диктовкѣ учащіеся, особенно на первыхъ порахъ, обыкновенно дѣлаютъ тьму самыхъ непозволительныхъ ошибокъ. Напр., ученица приготовительнаго класса подъ диктовку пишетъ: *Дѣнѣшка рубль бѣрижотъ*; ученикъ 3-го отд. город. училища: *Изъ деревевъ спали листя; въ природе перемѣна пизышла* (вм. произошла) *такая.* Въ инородческихъ школахъ подъ диктовку пишутъ такъ: «У отнои мадери былу два сына. Штрсему ис нихъ былу вошемъ лѣтъ, а младжему спштъ. Они быль вѣшма топры и пашлузныи и т. д. Слово *еще* въ эстонскихъ школахъ подъ диктовку пишутъ: естсо, яесдзоъ. Словомъ, письмо подъ диктовку выходитъ такимъ, что въ тѣхъ случаяхъ, когда можно исправить, оно представляетъ красныя пятна на черномъ фонѣ. Часто исправить нѣтъ воможности, и учитель перечеркиваетъ продиктованное и пишетъ внизу: «нельзя поправить», «см.», «непонятно».

Несмотря на столь очевидную несообразность подобныхъ диктовокъ, учитель, однако, вѣритъ въ чудодѣйственное значеніе ихъ, да и какъ ему не вѣрить: диктовки рекомендуются программами, диктовку прежде всего даетъ пріѣхавшій ревизоръ. И вотъ онъ добросовѣстно истязаетъ и себя, и дѣтей диктовками, хотя онѣ и пріучаютъ ихъ къ изуродованному письму словъ, а его самого доводятъ до одурѣнія за исправленіемъ тетрадей. До сѣдыхъ волосъ доживаетъ учитель, и никогда и въ голову не приходитъ ему дерзкая мысль охулить подобную диктовку, и чѣмъ онъ усерднѣе и добросовѣстнѣе, тѣмъ больше диктуетъ и — увы — тѣмъ болѣе не достигаетъ результатовъ, а если и достигаетъ, то не благодаря диктовкамъ, а другимъ письменнымъ упражненіямъ. Учителя думаютъ, что поправка ошибокъ будетъ содѣйствовать лучшему усвоенію правильнаго письма, но и это заблужденіе: какъ бы учитель добросовѣстно ни исправлялъ ошибокъ въ такихъ диктовкахъ, сколько бы разъ учащіеся ни переписывали неправильно написанныхъ словъ, — усовершенствованіе въ орѳографіи почти не подвигается, потому что первое ошибочное начертаніе такъ прочно запечатлѣвается въ сильно воспріимчивомъ дѣтскомъ мозгу, что потомъ

нельзя его вытравить ни грознымъ подчеркиваніемъ, ни объясненіемъ, ни многократнымъ правильнымъ письмомъ.

Въ виду того, что разсматриваемый видъ диктовки неизбѣжно сопровождается ошибками, онъ съ полнымъ основаніемъ долженъ быть отнесенъ не къ орѳографическимъ, а къ сколіографическимъ упражненіямъ, т. е. упражненіямъ, ведущимъ къ неправильному письму, «кривописанію;» этотъ видъ диктовки и долженъ быть названъ *сколіографическимъ*. Особенно сколіографическимъ онъ становится тогда, когда диктуютъ или что-либо мало-понятное, или умышленно произносятъ слова съ рѣзкимъ отличіемъ отъ того, какъ они пишутся; напримѣръ: х*а*р*а*шо пр*а*йтись п*а* п*а*лямъ в*а* время всход*а*ф*ъ* м*а*л*а*дой озими; скор*а* ск*а*ска сказываец*а*, да не скор*а* дѣла дѣлаец*а*.

Какъ ни безразсудна подобная диктовка, какъ ни безполезна она для той цѣли, къ которой учащій стремится, однако едва-ли скоро настанетъ время ея исчезновенія. Она вошла въ плоть и кровь общества и учащихъ. Съ ней такъ сроднились, такъ сжились, что даже потеряли способность замѣчать ея недостатки.

б) Орѳографическая диктовка.

Учитель сначала произноситъ фразу (диктуетъ), а потомъ или самъ говоритъ, или учениковъ спрашиваетъ, какъ должно ее написать, а гдѣ можно дать объясненіе, объясняетъ, почему такъ должно писать, а не иначе. И только тогда, когда ученики знаютъ, какъ и почему такъ, а не иначе должно писать, заставляетъ ихъ письменно воспроизвести продиктованную фразу. Очень трудное слово предварительно пишется на доскѣ. Такую диктовку называютъ *предупредительной, объяснительной. Предупредительной* потому, что учитель предупреждаетъ учащихся, какъ должно писать; *объяснительной* потому, что рядомъ съ предупрежденіемъ даются объясненія въ тѣхъ случаяхъ, когда можно сказать, почему именно такъ должно писать, а не иначе; характеръ объяснительной орѳографическая диктовка принимаетъ, главнымъ образомъ, въ томъ случаѣ, если диктуются примѣры на усвоенныя орѳографическія правила.*)

Изъ опредѣленія предупредительной диктовки видно, что учащій пользуется при ней всѣми средствами, необходимыми для усвоенія орѳографіи, а именно: сначала разсматриваетъ диктуемую фразу съ грамматической стороны, если въ этомъ есть надобность; указываетъ буквенный составъ затруднительнаго въ орѳографическомъ отношеніи слова

*) Орѳографическую диктовку можно назвать о б у ч а ю щ е й, ибо она служитъ одиимъ изъ средствъ обученія правописанію

и, наконецъ, все сказанное учащіеся закрѣпляютъ зрительнымъ и рукодвигательнымъ впечатлѣніемъ. Кромѣ того, она пріучаетъ, чтобы учащійся не поддавался слуховымъ воспріятіямъ, подсказывающимъ иногда не то, что требуется, и писалъ такъ, какъ должно.

Веденіе орѳографической диктовки такъ, чтобы учащіеся не дѣлали ошибокъ, зависитъ главнымъ образомъ отъ правильной постановки орѳографическихъ упражненій и выдержки со стороны учителя. Если учащій неуклонно будетъ слѣдовать сдѣланнымъ указаніямъ, то предъявляемое требованіе выполнимо, и подобная диктовка можетъ быть полезнымъ орѳографическимъ упражненіемъ и не должна вызывать нареканій не въ мѣру увлекающихся сторонниковъ Лая. Умѣнія писать по слуху, подъ диктовку повелительно требуетъ сама жизнь, не только внѣшкольная, но и школьная: нельзя обойтись безъ того, чтобы учащимся не приходилась записывать чего-либо со словъ учащаго.

Особенно полезна орѳографическая *дедуктивная* диктовка. Это — такая диктовка, которая слѣдуетъ послѣ изученія какого-либо орѳографическаго правила, выведеннаго путемъ индукціи изъ примѣровъ (какъ это дѣлать, см. «Орѳографическія упражненія»). Чтобы орѳографическое правило, выведенное индуктивно изъ примѣровъ, не прошло безслѣдно, нужно закрѣпить его въ памяти учащихся практическимъ примѣненіемъ. Средствомъ для этого и служитъ дедуктивная диктовка. Ее должно производить до тѣхъ поръ, пока учащіеся не привыкнутъ примѣнять правило безошибочно.

Дедуктивной диктовкой слѣдуетъ пользоваться не только во время веденія орѳографическихъ упражненій, но и послѣ прекращенія ихъ, съ цѣлью повторенія и лучшаго закрѣпленія въ памяти орѳографическихъ правилъ.

Въ виду того, что при дедуктивной диктовкѣ вниманіе должно быть сосредоточено на письмѣ тѣхъ словъ, которыхъ касается данное орѳографическое правило, дедуктивную диктовку можно производить *полно* и *сокращенно*.

Полная диктовка: ученикъ пишетъ все диктуемое; сокращенная: изъ диктуемаго пишетъ только тѣ слова, которыя относятся къ усвоенному орѳографическому правилу.

Сокращенная диктовка производится такъ: положимъ, дано правило относительно измѣненія звука *з* въ *с* въ префиксахъ: *из, воз, раз, низ*. Правило нужно закрѣпить предупредительной диктовкой. Для сокращенія времени учитель требуетъ писать только слова съ указанными приставками. Сокращенная диктовка полезна въ томъ отношеніи, что она заставляетъ ученика всецѣло сосредоточить вниманіе на словахъ, относящихся къ данному правилу.

в) Повѣрочная диктовка.

Повѣрочная диктовка состоитъ въ томъ, что учащій провѣряетъ, усвоили ли учащіеся орѳографію или тѣхъ словъ, которыя они писали во время объяснительной диктовки, или тѣхъ, которыя они списывали съ книги. За эти цѣли она и названа *повѣрочной (провѣрочной)*. Ее можно назвать также *экзаменной*.

Къ повѣрочной диктовкѣ учитель долженъ прибѣгать не для того, чтобы учить орѳографіи, а для того, чтобы узнать, можно ли перейти къ новому орѳографическому упражненію. Изъ самаго названія «провѣрочная диктовка» видно, что пользоваться ею можно изрѣдка, что она нужна не столько для учащихся, сколько для учащаго. Для учащихся повѣрочная диктовка имѣетъ то значеніе, что пріучаетъ ихъ къ припоминанію и къ самостоятельному пользованію сообщенными орѳографическими правилами. Однако, если учащій повѣрочной диктовкой будетъ пользоваться преждевременно, т. е. поторопится дать ее, когда учащіеся не усвоили достаточно орѳографическое правило и надѣлаютъ ошибокъ, то эта диктовка будетъ уже не повѣрочной, а сколіографической.

Таковы виды диктовки, если разсматривать ее со стороны тѣхъ цѣлей, которыя достигаются при ней. Ясно, что неразумно подвергать диктовку огульному осужденію; нужно осуждать не диктовку, а неумѣлое пользованіе ею.

Примѣчаніе. При обученіи грамотѣ практикуются диктовки: *аналитическая* и *синтетическая*. Для полноты выясненія вопроса о диктовкѣ необходимо сказать и объ этихъ двухъ видахъ ея.

Аналитическая диктовка можетъ быть аналитическая *звуковая* и аналитическая *буквенная*.

Аналитическая *звуковая* производится слѣдующимъ образомъ: учитель произноситъ слово по-книжному (т. е. голова, а не галава), заставляетъ учащихся разложить его на звуки, а потомъ написать. На первыхъ ступеняхъ обученія письму необходимо спрашивать, какими буквами они обозначатъ звуки. Если бы мы писали такъ, какъ говоримъ, какъ подсказываетъ нашъ слухъ, то учащіеся вполнѣ овладѣвали бы механизмомъ письма въ два-три мѣсяца, и тогда значеніе аналитической диктовки было бы громадно. Но если принять въ соображеніе указанное раньше несоотвѣтствіе между правильнымъ произношеніемъ и правописаніемъ, между звуками и буквами, то невозможность звуковой диктовки и вредъ, приносимый ею, станутъ вполнѣ очевидны. Производя звуковой анализъ слова *легкія*, получимъ звуки: *лʲ-о-х-к-і-й-а*, а между тѣмъ нужно писать *легкія*. Учащіеся, привыкнувъ писать подъ звуковую аналитическую диктовку, слова: лобъ, ножъ, хлѣбъ, напишутъ: *лопъ, ношъ, хльэпъ*. Слѣдовательно, тѣ, которые пользуются

звуковой аналитической диктовкой, даютъ въ руки учащимся то средство (навыкъ писать по звуковому анализу), которое впослѣдствіи становится источникомъ ошибокъ фонетическаго происхожденія: здѣлать, Манамахъ, кахта (когда) и т. п.

Аналитическую *буквенную* диктовку на первыхъ порахъ производятъ слѣдующимъ образомъ: учитель пишетъ слово на доскѣ, спрашиваетъ, изъ какихъ буквъ оно состоитъ и заставляетъ писать дѣтей. На дальнѣйшей ступени учитель не пишетъ словъ, а только спрашиваетъ, изъ какихъ буквъ оно состоитъ. При этомъ почти вездѣ допускается грубая ошибка: ученики называютъ буквы: бе, ве и т. п., а не $б^{ъ}$, $в^{ъ}$ и т. п.

Синтетическая диктовка можетъ быть синтетической *звуковой* (или буквенной) и синтетической *слоговой*.

Синтетическая звуковая диктовка происходитъ такъ: учитель ясно и отчетливо произноситъ звуки какого-нибудь слова и предлагаетъ ученикамъ назвать то слово, которое составляютъ произнесенные имъ звуки. Послѣ этого ученики пишутъ его. Эта диктовка примѣнима къ весьма ограниченному числу словъ, а именно, только къ тѣмъ словамъ, звуковой составъ которыхъ совпадаетъ съ буквеннымъ: рама, папа, мама, лапа, баба и т. п. Къ словамъ, въ составъ которыхъ входятъ мягкіе слоги, она не примѣнима; звуки: $н^{ь}$, а, $н^{ь}$, а составляютъ слово, которое должно писать буквами: н, я, н, я.

Синтетическая буквенная диктовка состоитъ въ томъ, что учитель диктуетъ буквы какого-либо слова, ученики пишутъ ихъ и потомъ читаютъ.

Синтетической слоговой диктовка становится въ томъ случаѣ, если учитель диктуетъ слова по слогамъ: ня-ня, дя-дя, пи-ла, си-ла и т. п. Такая диктовка возможна послѣ того, какъ учащіеся основательно усвоили письмо слоговъ. Ею можно пользоваться и при дальнѣйшемъ обученіи, ибо она въ значительной степени содѣйствуетъ правильному письму словъ. Она умѣстна при предупредительныхъ диктовкахъ, потому что во многихъ случаяхъ произношенія словъ по слогамъ вполнѣ достаточно, чтобы они были написаны правильно.

3. Способъ и продолжительность диктованія.

Относительно того, какъ диктовать — по книжному или по разговорному, существуютъ два совершенно противоположныя мнѣнія: одни требуютъ: „диктуй, какъ говоришь“, другіе: „диктуй, какъ пишешь“. Послѣднее требованіе вызываетъ сильное раздраженіе у ревнителей неприкосновенности роднаго языка, и они энергично совѣтуютъ учителямъ не подвергать его терзанію въ угоду «фанатикамъ-орѳографистамъ съ ихъ чернильными душами и бумажными сердцами». Не хорошо, конечно, терзать языкъ ради орѳографіи, но еще хуже тер-

зать дѣтей ради языка*). Если нельзя терзать языкъ въ угоду фанатикамъ-орѳографистамъ, то тѣмъ болѣе нельзя терзать дѣтей въ угоду фанатикамъ-филологамъ. Это съ одной стороны, съ другой: грозитъ ли какая-либо опасность языку отъ того, что учитель дѣтямъ не моложе 10 лѣтъ и, слѣдовательно, хорошо уже усвоившимъ родной языкъ, въ недѣлю разъ или два въ теченіе какихъ-либо получаса продиктуетъ по книжному, а не по разговорному? Само собой разумѣется, что при такихъ обстоятельствахъ диктованіе по книжному не окажетъ ни малѣйшаго воздѣйствія на языкъ дѣтей, между тѣмъ какъ диктованіе по разговорному толкаетъ ихъ на орѳографическія ошибки, а ошибки, какъ раньше было доказано, крайне вредятъ усвоенію орѳографіи.

Въ какой системѣ должны быть ведены диктовки, здѣсь нѣтъ надобности говорить по двумъ причинамъ: 1) по моей «Методикѣ» диктовки не должны занимать самостоятельнаго положенія: онѣ лишь спутницы другихъ письменныхъ орѳографическихъ упражненій; когда и въ какомъ случаѣ нужно прибѣгать къ диктовкѣ, говорится дальше; 2) кто не согласенъ съ этимъ и отводитъ диктовкѣ самостоятельное мѣсто, тотъ, конечно, будетъ пользоваться какимъ-либо систематическимъ сборникомъ диктантовъ**), а потому въ указаніяхъ относительно системы диктовокъ тоже не будетъ нуждаться.

Какъ производить диктовку, обстоятельно говоритъ Д. И. Тихомировъ: «Учитель повторяетъ продиктованный примѣръ нѣсколько разъ, заставляетъ повторить одного-двухъ учениковъ, и только послѣ этого, ученики, обдумавъ напередъ всѣ встрѣчающіеся въ примѣрѣ случаи правописанія, начинаютъ писать. Такъ какъ на первое время трудно этого достигнуть вслѣдствіе постоянной торопливости дѣтей, происходящей у нихъ отъ боязни забыть диктуемое, то учитель употребляетъ нѣкоторыя дисциплинарныя мѣры, ставящія ученика въ невозможность

*) Каждому учителю хорошо извѣстно, какъ много ошибокъ дѣлаютъ дѣти, когда диктуютъ по разговорному; сколько горя приносятъ имъ эти ошибки и потому если диктованіе по книжному называютъ терзаніемъ языка, то еще съ большимъ основаніемъ диктованіе по разговорному можно назвать терзаніемъ дѣтей. Кромѣ того, диктованіе по книжному есть ли ужъ такое варварское искаженіе языка, что какія бы ошибки дѣти ни дѣлали при письмѣ подъ диктовку, все-таки подобнаго диктованія допустить нельзя. Присутствуя на одной изъ публичныхъ лекцій извѣстнаго проф. Карѣева, я внимательно прислушался къ его произношенію словъ. Мнѣ казалось, что онъ произноситъ ихъ такъ, какъ они пишутся съ незамѣтнымъ лишь уклоненіемъ въ нѣкоторыхъ случаяхъ. Неужели языкъ Карѣева можно назвать варварски искаженнымъ?! Мнѣ лично его языкъ очень нравится, ибо онъ чуждъ рѣзкихъ уклоненій отъ книжнаго произношенія, не рѣжетъ уха и легко воспринимается.

**) Приведенный абзацъ помѣщенъ въ видѣ упрека, сдѣланнаго однимъ изъ критиковъ за то, что глава о диктовкѣ лишена подробнаго объясненія, какое значеніе могутъ имѣть систематическія диктовки.

отступать отъ выполненія необходимыхъ требованій: когда учитель произноситъ примѣръ, въ это время перья лежатъ на столѣ, и ученики только слушаютъ учителя. Примѣръ сказанъ, ученики повторили, — взять перья и писать! — и тутъ уже не допускается ни вопросовъ со стороны учениковъ, ни повторенія диктуемаго со стороны учителя. Кто написалъ, тотъ тотчасъ же долженъ положить перо и спокойно дожидаться повѣрки примѣра. Важно на первое время пріучить къ такому порядку, а потомъ, когда ученики привыкнутъ, уже легче будетъ поддержать этотъ порядокъ, не придется для этого и тратить времени». (Азбука правописанія. Стр. XVIII.) Если во время диктовки встрѣтится длинная фраза, тогда, по совѣту Тихомирова, слѣдуетъ поступить такимъ образомъ: «примѣръ отъ начала до конца произноситъ учитель, повторяютъ ученики, а потомъ, когда дѣти усвоятъ по крайней мѣрѣ содержаніе примѣра, учитель диктуетъ его по словамъ, наблюдая при этомъ, чтобы слова не произносились имъ въ то время, когда ученики пишутъ, а только по написаніи продиктованнаго прежде слова». При диктовкѣ, по совѣту того же педагога, непремѣнно нужно избѣгать слѣдующаго недостатка: «Не успѣетъ учитель произнести нѣсколькихъ словъ изъ диктуемой фразы, какъ ученики уже начинаютъ писать, а потомъ послѣ написанія двухъ-трехъ словъ останавливаются и спрашиваютъ учителя или своихъ товарищей: *что писать дальше?* Понятно, что при этомъ ученики мѣшаютъ другъ другу и не имѣютъ возможности сосредоточить должнаго вниманія на диктуемомъ.» Этотъ недостатокъ легко вкореняется, но съ трудомъ искореняется, а потому нужно употребить всѣ усилія, чтобы не допустить его. При томъ способѣ веденія орѳографическихъ упражненій, какой рекомендованъ ниже, съ этимъ недостаткомъ едва ли придется имѣть дѣло, потому что на первыхъ порахъ диктуется только то, что учащіеся неоднократно списывали и усвоили.

Кромѣ сказаннаго, при диктовкѣ необходимо соблюдать еще слѣдующее: 1) каждую диктовку нужно начинать съ красной строки; 2) относительно знаковъ препинанія должно поступать такъ: учащій не говоритъ, гдѣ какой знакъ надо ставить, а спрашиваетъ, какая связь между предложеніями, и какой поэтому знакъ препинанія нужно поставить между ними; 3) если учитель диктуетъ статью, состоящую изъ нѣсколькихъ частей, то всякій разъ напоминаетъ, когда начинается красная строка; 4) когда учащіеся разовьются настолько, что сами въ состояніи будутъ раздѣлить диктуемую статью на части, учитель поступаетъ такимъ образомъ: прочитываетъ ее всю цѣликомъ, спрашиваетъ, на сколько частей она можетъ быть раздѣлена; 5) на дальнѣйшей ступени онъ только предварительно читаетъ, но не спрашиваетъ о дѣленіи на части: учащіеся сами должны это сдѣлать; 6) въ томъ и другомъ случаѣ для диктовки даются объясненныя раньше статьи, и

только на послѣдней ступени обученія орѳографіи диктуются статьи, предварительно не объясненныя; 7) во время диктовки учащіеся должны быть въ совершенно спокойномъ состояніи, а этого можно достигнуть только въ томъ случаѣ, если учитель будетъ смотрѣть на нее, какъ на средство обученія орѳографіи, а не какъ на средство полученія учащимися хорошихъ и плохихъ балловъ; тотъ учитель, который ставитъ дурныя отмѣтки за орѳографическія ошибки, ставитъ ихъ не столько дѣтямъ, сколько самому себѣ, своему неумѣнію обучать орѳографіи.

Во время диктовки хорошо еще соблюдать слѣдующій совѣтъ М. Ольшамовскаго. «Если вы диктуете статью», говоритъ онъ, «то попробуйте, продиктовавъ 2—3 предложенія, обратить вниманіе учащихся на то или другое не совсѣмъ понятное слово, на требующее объясненія выраженіе — и вы увидите, какъ просіяютъ дѣтскія лица, и съ какимъ вниманіемъ будутъ послѣ того писать всѣ учащіеся, даже лѣнивые и небрежные ученики. Въ другомъ случаѣ, прежде чѣмъ диктовать статью, скажите учащимся нѣсколько словъ объ авторѣ ея или о томъ, почему эта статья интересна, какими достоинствами она отличается, а если въ ней есть красота поэтическихъ образовъ, прочитайте ее выразительно дѣтямъ — и вы будете вознаграждены за потерю 2—4 минутъ времени усиленнымъ вниманіемъ своихъ слушателей. Въ этихъ же видахъ не слѣдуетъ постоянно диктовать отдѣльныя изреченія, не связанныя между собою по смыслу, а нужно заботиться о томъ, чтобы отдѣльныя изреченія чередовались со статьями.

Вопросъ, когда писать диктовку и какъ долго ее писать, зависитъ отъ того, какая она — предупредительная или повѣрочная. Предупредительная диктовка требуетъ такой же умственной дѣятельности, какъ и занятіе по другимъ предметамъ, а потому нѣтъ никакой надобности ставить ее въ какія-либо особыя условія. Относительно повѣрочной диктовки экспериментальныя данныя показываютъ, что въ ней ученики дѣлаютъ меньше ошибокъ въ началѣ диктовки и больше въ концѣ, что непродолжительная диктовка пишется равномѣрно, а въ продолжительной къ концу диктовки учащіеся дѣлаютъ все больше и больше ошибокъ.

Таковы факты, однако они не помѣшали Нечаеву высказать слѣдующее мнѣніе: Диктовка (повѣрочная) можетъ служить испытаніемъ прочности знаній ученика и нѣкоторой мѣркой силы полученныхъ навыковъ. А это показываетъ намъ, какъ слѣдуетъ относиться къ вопросу о продолжительности повѣрочной диктовки и выборѣ для нея подходящаго времени. Если вопросъ касается лишь того, достаточно ли ученики запомнили только что объясненное правило для того, чтобы можно было перейти къ ряду систематическихъ упражненій въ его примѣненіи, то въ этомъ случаѣ диктовка должна быть *очень краткой* (можетъ быть, даже менѣе 10 минутъ) и для нея

должно быть выбрано время, когда ученики чувствуютъ себя наиболѣе свѣжими. Но иное дѣло, если вопросъ касается *окончательной* провѣрки результатовъ школьнаго обученія, если учитель хочетъ рѣшить, не пора ли совершенно оставить извѣстный видъ упражненія, какъ вполнѣ уже использованный. Въ этомъ случаѣ должно признать цѣлесообразными именно *продолжательныя* провѣрочныя диктовки и не только въ началѣ уроковъ, но и въ самомъ концѣ ихъ. Вѣдь, не можетъ же школа признать своимъ идеаломъ только такого рода грамотность, которая обнаруживается лишь утромъ послѣ кофе, и не далѣе, какъ въ теченіе полчаса работы. Нельзя не согласиться съ этимъ совершенно основательнымъ соображеніемъ.

B.

Письменныя упражненія на первой ступени обученія орѳографіи.

На первой ступени обученія орѳографіи важнѣйшимъ письменнымъ упражненіемъ должно служить *списываніе*. Относительно значенія списыванія для орѳографіи думали и теперь думаютъ различно: одни не признаютъ за нимъ особой пользы для нея и, кромѣ того, считаютъ его вреднымъ для умственнаго развитія дѣтей; другіе утверждаютъ, что только списываніемъ можно научить ей. Особенное значеніе списыванію стали придавать послѣ опытовъ Лая, показавшихъ, что списываніе менѣе всего даетъ ошибокъ*).

И защитники, и враги списыванія впадаютъ въ крайности. Если припомнимъ сказанное раньше о причинахъ неуспѣшнаго усвоенія орѳографіи и объ условіяхъ, способствующихъ усвоенію ея, то утвержденіе, что одно списываніе можетъ научить ей, должно быть признано неосновательнымъ. Если бы даже путемъ одного списыванія и можно было научить правописанію, то это и нежелательно, ибо тогда пришлось бы употребить на одно обученіе орѳографіи половину человѣческой жизни, и то едва ли могли бы образоваться навыки правильнаго письма въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ требуется знаніе грамматики. — Неправы и тѣ, которые отодвигаютъ списываніе на задній планъ и приписываютъ ему вредное вліяніе на умственное развитіе дѣтей: разумно веденное списываніе, какъ было сказано раньше и какъ будетъ видно ниже, есть одно изъ могучихъ средствъ усвоенія орѳографіи, а потому на всѣхъ ступеняхъ обученія ей, особенно на первой, оно должно занимать важнѣйшее мѣсто среди другихъ письменныхъ орѳографическихъ упражненій съ той лишь разницей, что на первой ступени оно не сопровождается никакими орѳографическими правилами, на второй

*) Подробно объ этомъ говорится въ моей брошюрѣ: „Почему въ школахъ пишутъ орѳографически неправильно? Какъ устранить этотъ недостатокъ?“

ему могутъ сопутствовать орѳографическія правила, не требующія знанія грамматики; на третьей — правила, основанныя на знаніи грамматики. — Точно также при умѣлой постановкѣ списываніе не только не притупляетъ умственныхъ способностей, напротивъ, какъ будетъ видно ниже, благотворно воздѣйствуетъ на нихъ.

Для умственнаго развитія и для орѳографіи списываніе можетъ быть полезнымъ: если дѣти списываютъ *не по буквамъ, а по цѣлымъ предложеніямъ серьезный образовательный или воспитательный текстъ, къ которому они относятся вполнѣ сознательно; сознательное списываніе текста по цѣлымъ предложеніямъ полезно и для усвоенія орѳографіи, особенно въ томъ случаѣ, если оно наглядно, т. е. если дѣти списываютъ то, что было написано передъ ихъ глазами или, по крайней мѣрѣ, списываютъ рукописный или курсивный текстъ; польза отъ подобнаго списыванія становится особенно ощутительной, когда дѣти начинаютъ изучать морфологію, когда, слѣдовательно, является возможность усвоивать орѳограммы (письменное изображеніе морфемъ) въ извѣстной системѣ.*

Не только у насъ, но, кажется, и у нѣмцевъ нѣтъ еще такого практическаго пособія, которое всецѣло удовлетворяло бы предъявленнымъ къ списыванію требованіямъ. Всего нѣсколько лѣтъ тому назадъ, для списыванія давали да и теперь еще даютъ или первую попавшуюся подъ руку статью изъ хрестоматіи для чтенія, или винегретъ, составленный изъ фразъ, искуственно придуманныхъ, изъ фразъ, взятыхъ изъ литературныхъ произведеній, изъ пословицъ, поговорокъ, загадокъ.

Лай пока удовлетворилъ первымъ двумъ требованіямъ — сознательности и наглядности списыванія. Для списыванія онъ даетъ только такой матеріалъ, который уже усвоенъ дѣтьми путемъ бесѣды объ окружающихъ ихъ предметахъ и явленіяхъ. Бесѣду онъ резюмируетъ, записываетъ на доскѣ и заставляетъ дѣтей списать ее. Онъ даже старается такъ составить бесѣду, чтобы учащіеся могли найти въ ней то, что въ данный моментъ представляется желательнымъ въ цѣляхъ правописанія. Но Лай слишкомъ увлекся значеніемъ рукодвигательныхъ воспріятій для усвоенія орѳографіи: онъ увѣренъ, что съ ихъ помощью орѳографія можетъ быть усвоена механически, безъ грамматики, безъ сознательнаго отношенія къ орѳографическимъ формамъ языка. Помимо всего этого, рекомендуемый Лаемъ способъ обученія орѳографіи могутъ использовать только тѣ учителя, которые занимаются съ однимъ отдѣленіемъ, и которые сами имѣютъ солидную общеобразовательную и педагогическую подготовку. У насъ совѣту Лая могли бы послѣдовать преподаватели родиновѣдѣнія съ большимъ успѣхомъ для знанія предмета, для выработки рѣчи и для пріобрѣтенія въ то же время навыковъ въ правописаніи.

Изъ нашихъ педагоговъ-писателей А. Острогорскій, авторъ весьма

распространенной въ настоящее время хрестоматіи «Живое слово», первый издалъ руководство къ наглядному изученію русскаго правописанія. Для этой цѣли онъ рукописнымъ шрифтомъ напечаталъ открывки и небольшія цѣльныя произведенія изъ лучшихъ писателей, интересныя, по его заявленію, съ точки зрѣнія правописанія, и размѣстилъ ихъ въ послѣдовательной трудности. Острогорскій въ предисловіи къ своему руководству увѣряетъ, что, если собранный въ немъ матеріалъ предварительно прочитывать въ классѣ, останавливая вниманіе учениковъ какъ на содержаніи статеекъ, такъ и на правописаніи отдѣльныхъ словъ, то такое занятіе будетъ и интересно, и осмысленно, а въ видахъ правописанія — и плодотворно, ибо наиболѣе будетъ соотвѣтствовать требованіямъ экспериментальной дидактики. Изъ приведенныхъ словъ видно, что Острогорскій, подобно Лаю, заботится только о томъ, чтобы дѣти сознательно относились къ содержанію того, что они списываютъ и чтобы списывали съ рукописнаго текста; о сознательномъ отношеніи къ орѳограммамъ, что собственно и должно составлять задачу обученія орѳографіи, Острогорскій ничего не сказалъ и ничего для этого не сдѣлалъ. Словомъ, безхитростное руководство Острогорскаго, выдержавшее однако за три года шесть изданій, отъ обыкновенныхъ дѣтскихъ хрестоматій отличается тотько тѣмъ, что напечатано рукописнымъ шрифтомъ. Для начальной школы, въ которой учитель занимается съ 2—3 отдѣленіями, оно непригодно, между прочимъ, и потому, что требуетъ предвательнаго объяснительнаго чтенія, на что у такого учителя нѣтъ времени. Если же учитель станетъ удѣлять время и на объяснительное чтеніе по хрестоматіи для чтенія и на объяснительное чтеніе руководства по орѳографіи, то ни того ни другого какъ слѣдуетъ не выполнитъ, ученики не будутъ твердо знать и понимать ни одного ни другого.

Допущенный Острогорскимъ и Лаемъ недостатокъ (безсознательное отношеніе къ орѳограммамъ) старается исправить Зачиняевъ: въ своей психо-морфологической системѣ обученія орѳографіи онъ дѣлаетъ попытку практически осуществить то, что теоретически раньше было высказано мной въ «Методикѣ письма» (изд. 1906 г., стр. 70—87), а именно: развить сознательное отношеніе къ формамъ языка въ извѣстной системѣ съ той лишь разницей, что я начинаю съ окончаній, онъ съ корня (см. объ этомъ ниже въ главѣ «Письменныя упражненія на третьей ступени обученія орѳографіи»). Исходя изъ приведенной точки зрѣнія на обученіе орѳографіи, Зачиняевъ, само собой разумѣется, не могъ остановиться на такомъ матеріалѣ, на какомъ остановились Лай и Острогорскій, расчитывающіе, какъ было сказано, на механическое усвоеніе орѳографіи путемъ одного списыванія.

Для достиженія цѣли, намѣченной Зачиняевымъ, однихъ связныхъ статей, какъ бы они желательны ни были, недостаточно, — нужны

примѣры, т. е. нужно то, въ чемъ нуждаются сторонники грамматическаго усвоенія орѳографіи. Въ качествѣ примѣровъ онъ беретъ пословицы, такъ какъ онѣ, являясь, по его мнѣнію, вполнѣ самостоятельными художественно-воспитательными произведеніями русскаго народнаго генія и заключая въ себѣ свой смыслъ, извѣстнымъ образомъ возбуждаютъ вниманіе учениковъ; кромѣ того, онѣ кратки, а потому, собранныя въ значительномъ количествѣ, представляютъ прекрасное упражненіе съ многократными повтореніями тѣхъ или другихъ орѳографическихъ формъ (Рус. шк. 1910 г., №№ 5—6, стр. 253). Чтобы не утомить ученика однообразіемъ матеріала, Зачиняевъ, кромѣ пословицъ, помѣщаетъ въ свои прописи цѣлыя статьи и стихотворенія, не отличающіяся чистымъ лиризмомъ и представляющія значительное количество интересныхъ орѳографическихъ формъ. По утвержденію Зачиняева, списываніе пословицъ и цѣлыхъ статей возбуждаетъ и поддерживаетъ интересъ у учащихся; напротивъ, списываніе словъ и фразъ, вырванныхъ изъ произведеній писателей, является самой скучной, притупляющей умъ учениковъ работой. Произведенный имъ опытъ показалъ, что списываніе фразъ въ среднемъ на каждаго ученика дастъ 4,5 ошибокъ, списываніе пословицъ 3, списываніе статей 2,85, списываніе пословицъ и статей 2,75. (Тамъ же.)

Съ соображеніями Зачиняева относительно выбора матеріала для списыванія согласиться нельзя: ибо мы должны считаться не только съ количествомъ ошибокъ, доставляемымъ этимъ матеріаломъ, но прежде всего съ тѣмъ, какое воздѣйствіе онъ оказываетъ на душу учащихся. Пословицы, хотя и красиво, но ужъ черезчуръ сжато выражаютъ или выводъ изъ ряда наблюденій, или какую-либо философскую сентенцію, т. е. то, что совершенно еще недоступно дѣтскому пониманію. Онѣ за немногими исключеніями остаются непонятными для нихъ даже послѣ разъясненія. Всякій знаетъ, какъ трудно дать толковое разъясненіе пословицы; по большей части пословицы объясняются сбивчиво, туманно, неясно, а часто и совершенно превратно*). Поэтому едва ли будетъ преувеличеніемъ утверждать, что пользованіе пословицами ради обученія дѣтей орѳографіи есть профанація народной мудрости. Пословица хороша, когда она приводится къ случаю. И въ дѣтскихъ книгахъ можно пользоваться пословицами, но съ большимъ выборомъ и только такъ, какъ пользуются ими въ жизни, т. е. когда онѣ подкрѣпляютъ какой-либо конкретный фактъ, такъ, напримѣръ, послѣ прочтенія разсказа «Добрые товарищи», въ которомъ повѣствуется, какъ товарищи по копейкѣ собрали полтинникъ и купили бѣдному ученику книгу и письменныя принадлежности, кстати привести пословицу:

*) Мнѣ достовѣрно извѣстно, что многія пословицы, помѣщенныя въ „Орѳографическихъ прописяхъ“ Зачиняева, затрудняются объяснить не только учителя начальныхъ школъ, но и среднихъ.

«Съ міру по ниткѣ — голому рубашка». Сколько бы экспериментовъ ни производили и ни доказывали, что чередующееся списываніе пословицъ и статей менѣе всего даетъ ошибокъ, однако это не должно побуждать учащихъ пользоваться такими пословицами, которыя малодоступны пониманію дѣтей, а тѣмъ болѣе предосудительны по своему содержанію; не должно побуждать еще и потому, что, какъ увидимъ дальше, можно обойтись и безъ пословицъ. Въ вопросахъ воспитанія и обученія мы должны руководиться соображеніями высшаго порядка и не быть слѣпыми рабами эксперимента.

Противъ требованія Зачиняева говоритъ и то обстоятельство, что онъ, будучи опытнымъ и образованнымъ педагогомъ, стремящимся основать обученіе на научныхъ данныхъ дѣтской психологіи, вслѣдствіе ограниченнаго выбора пословицъ, вынужденъ былъ въ своихъ «Орѳографическихъ прописяхъ» помѣстить и такія пословицы: Солдатъ — добрый человѣкъ, да плащъ его — хапунъ. Богъ не выдастъ, свинья не съѣстъ. Кто донскихъ лошадей объѣзжаетъ, тотъ отца, матери не почитаетъ. Малый воръ бѣжитъ, большой лежитъ. Міръ не судилъ, да мірянъ бьютъ. Каковы вѣки, таковы и человѣки, и т. п. Для орѳографическихъ цѣлей болѣе пригодны умѣло подобранныя поговорки, загадки, фразы изъ извѣстныхъ дѣтямъ произведеній и, пожалуй, самыя употребительныя и самыя понятныя пословицы въ родѣ: Куй желѣзо, пока горячо. Что посѣешь, то и пожнешь и т. п.

Цѣлыя статьи и стихотворенія, хотя бы и представляющія значительное количество интересныхъ орѳографическихъ формъ, не вполнѣ удовлетворяютъ выраженному самимъ же Зачиняевымъ положенію, что для развитія въ дѣтяхъ чутья къ орѳографическимъ формамъ необходимы болѣе или менѣе частыя повторенія аналогичныхъ явленій въ области правописанія, и что для этой цѣли пригодны пословицы и поговорки (примѣч. къ «Орѳографической прописи», вып. I, стр. XV). Затруднительно признать цѣлыя статьи и стихотворенія вполнѣ пригоднымъ матеріаломъ для обученія орѳографіи по намѣченному Зачиняевымъ способу и потому, что своимъ содержаніемъ онѣ отвлекаютъ вниманіе отъ орѳографическихъ формъ. Нельзя не признать слишкомъ преувеличеннымъ и утвержденіе, будто списываніе словъ и фразъ, вырванныхъ изъ произведеній писателей, является самой скучной, притупляющей умъ учениковъ работой. Бѣда — не въ вырванныхъ словахъ и фразахъ, и благо — не въ пословицахъ и цѣлыхъ статьяхъ: нуженъ прежде всего разумный выборъ тѣхъ и другихъ.

Кромѣ указаннаго недостатка Зачиняевъ допускаетъ и другой: онъ слишкомъ рано начинаетъ отягощать дѣтей орѳографическими правилами, не чуждаясь даже правилъ, требующихъ знанія грамматики.

Итакъ, Зачиняевъ, задавшись цѣлью развить сознательное отношеніе къ формамъ языка въ извѣстной системѣ, далъ для достиженія

этой прекрасной цѣли неподходящій матеріалъ, такой матеріалъ, къ которому у дѣтей не можетъ быть вполнѣ сознательнаго отношенія. Произошло это, какъ мнѣ кажется, вслѣдствіе того, что онъ, примыкая къ сторонникамъ грамматическаго обученія орѳографіи, подобно Д. Тихомирову, преждевременно старается развить у дѣтей сознательное отношеніе къ формамъ языка въ системѣ. Разница между ними лишь та, что Д. Тихомировъ рекомендуетъ достиженіе этой цѣли выполненіемъ грамматическихъ задачъ и диктовкой на правила, а Зачиняевъ надѣется достигнуть ее списываніемъ пословицъ, въ которыхъ часто повторяется изучаемая орѳограмма.

О другихъ новыхъ руководствахъ для обученія орѳографіи нѣтъ надобности говорить, ибо они представляютъ или подражаніе руководству Острогорскаго, или подражаніе руководству Зачиняева.

Теперь посмотримъ, при какихъ условіяхъ списываніе можетъ удовлетворять предъявленнымъ къ нему раньше требованіямъ, а именно, чтобы оно было: *1) вполнѣ сознательнымъ, а на первыхъ порахъ даже наглядно, конкретно сознательнымъ; 2) чтобы списывались цѣлыя предложенія и только въ крайнихъ случаяхъ слова, но ни подъ какимъ видомъ буквы или слоги; 3) чтобы списываніе было графически нагляднымъ; 4) чтобы при первой же возможности оно было поставлено въ связь съ изученіемъ орѳографическихъ формъ языка въ извѣстной системѣ.*

Уже Сократъ говорилъ, что люди часто произносятъ слова, значенія которыхъ не понимаютъ, вслѣдствіе чего и сами путаются и другихъ сбиваютъ съ толку. Этимъ недостаткомъ часто страдаютъ лица, обладающія хорошей словесной памятью. Важнѣйшая задача школы оградить учащихся отъ этого и научить ихъ говорить, читать и писать лишь то, что они ясно представляютъ и понимаютъ. Особенно трудно уберечь учащихся отъ безсознательнаго отношенія къ содержанію при выполненіи ими разныхъ письменныхъ орѳографическихъ упражненій. Даже при диктовкѣ и при письменномъ выполненіи грамматико-орѳографическихъ задачъ содержаніе того, что пишется, можетъ остаться безслѣднымъ: пишущій устремляетъ вниманіе на то, какъ написать слово; его интересуетъ лишь внѣшняя сторона слова. Безсознательное отношеніе къ содержанію особенно возможно при списываніи съ готоваго текста на первыхъ порахъ ученія, когда пишущій, не читая слова, списываетъ его по буквамъ или по слогамъ. Нужно поэтому признать ненарушимымъ слѣдующее требованіе: *для списыванія на первой ступени одученія орѳографіи можно давать только такой текстъ, который дылъ предметомъ нагляднаго изученія; для списыванія на дальнѣйшихъ ступеняхъ то, что прочитано, понято и усвоено дѣтьми, или то, что представляетъ собою краткое повтореніе прочитаннаго и усвоеннаго; въ послѣднемъ случаѣ содер-*

*жаніе должно быть сохранено, форма изложенія можетъ быть измѣнена.**)

Указанный для списыванія матеріалъ не только обезпечиваетъ вполнѣ сознательное отношеніе къ тому, что дѣти списываютъ, но, кромѣ того, помогаетъ и тому, чтобы они списывали не по буквамъ, а сразу цѣлыя слова на первыхъ порахъ**) и цѣлыя предложенія впослѣдствіи, помогаетъ потому, что содержаніе списываемаго хорошо извѣстно, остается дѣлать усиліе надъ сохраненіемъ въ памяти внѣшняго образа словъ и воспроизведеніемъ ихъ на бумагѣ.

Другимъ условіемъ, облегчающимъ воспроизведеніе буквеннаго образа словъ при списываніи, служитъ рукописный шрифтъ. Почему подобный шрифтъ облегчаетъ воспроизведеніе внѣшняго образа словъ, понятно: при списываніи съ рукописнаго текста дѣти должны только воспроизвести буквы; при списываніи съ печатнаго — и воспроизвести и перевести печатныя буквы на рукописныя. Во второмъ случаѣ происходитъ двойная умственная работа, затрудняющая дѣтей особенно на первыхъ порахъ ученія. Преимущество списыванія съ рукописнаго текста для чистописанія и орѳографіи передъ списываніемъ съ печатнаго давно было замѣчено, но до опытовъ Лая, показавшихъ, что при списываніи съ рукописи получается почти вдвое меньше ошибокъ, чѣмъ при списываніи съ печатнаго, этому преимуществу не придавали должнаго значенія. Признавая значеніе рукописнаго шрифта для орѳо-

---

*) Въ изданныхъ мной „Стѣнныхъ таблицахъ“ и книгахъ: „Русская рѣчь, чтеніе, письмо и рисованіе“, вып. I и II, „Атласахъ для обученія русскому языку, чтенію и письму“ по моимъ картинамъ и по картинамъ Шрейбера, я по мѣрѣ силъ и возможности старался выполнить требованія, предъявленныя къ выбору матеріала для списыванія. Такъ какъ я въ основу обученія кладу требованіе, чтобы дѣти не говорили, не читали и не писали того, къ чему они не могутъ относиться совершенно сознательно, то въ названныхъ выше пособіяхъ я помѣстилъ наглядный матріалъ; всѣдствіе этого описаніе въ нихъ преобладаетъ надъ повѣствованіемъ. Учащійся по моимъ пособіямъ учится мыслить, говорить, читать и писать преимущественно объ окружающихъ его предметахъ и явленіяхъ. Пособія даютъ образовательный матеріалъ и пріучаютъ дѣтскій умъ къ дѣловому и логическому мышленію. Въ виду того, что картины Шрейбера затруднительно достать, нахожу необходимымъ указать, что ихъ можно выписать изъ книжнаго магазина К. Раага (Юрьевъ Лифл., Рижская ул. № 4). 22 картины въ листахъ стоятъ 2 р. 15 коп., наклееенныя на картонъ 3 р. 50 коп.

**) Зачиняевъ на основаніи, конечно, экспериментальныхъ данныхъ, не допускаетъ списыванія отдѣльныхъ словъ и требуетъ, чтобы для списыванія съ первыхъ же уроковъ давались цѣлыя предложенія въ родѣ: *вотъ ракъ, вотъ сакъ, вотъ макъ* и т. п. Не постигаю преимущества такихъ предложеній передъ словами. Изъ предложенія *вотъ сакъ* не видно, что должно разумѣть подъ сакомъ: деревянный ли чурбанчикъ для игры, архіерейское ли одѣяніе, или же набитый землей мѣшокъ, или переметную суму, или наконецъ, приборъ для ловли рыбы. Важно, значитъ, не то, что списываетъ дитя — слово или предложеніе, а то, чтобы со словомъ или предложеніемъ оно соединяло опредѣленное значеніе.

графіи, мы все-таки должны имѣть въ виду и его недостатки: онъ отличается отъ печатнаго, занимаетъ много мѣста, не обладаетъ достаточной отчетливостью, почему съ бо́льшимъ трудомъ усвоивается и сохраняется въ памяти. Этихъ недостатковъ нѣтъ у курсивнаго шрифта, который не отчуждаетъ пишущаго отъ печатнаго шрифта и приближаетъ къ рукописному, какъ это видно на приводимыхъ образцахъ:

Съ міру по ниткѣ — голому рубашка.

Съ міру по ниткѣ — голому рубашка.

Съ міру по ниткѣ — голому рубашка.

Въ укоръ курсивному шрифту можно поставить лишь, то, что изъ строчныхъ его буквъ буквы: *р* и *б* отличаются отъ рукописныхъ, а изъ прописныхъ почти всѣ. Но этотъ недостатокъ легко устранить замѣной этихъ буквъ буквами, похожими на рукописныя. Но и при этомъ обстоятельствѣ на первыхъ порахъ обученія, пока дѣти знакомятся съ азбукою, все-таки слѣдуетъ предпочесть полукосой рукописный шрифтъ, чтобы дать дѣтямъ возможность присмотрѣться и крѣпко запечатлѣть въ памяти совершенно такую же форму буквъ, какою они сами должны пользоваться.

Итакъ можно признать безспорнымъ, что списываніе съ рукописнаго или съ курсивнаго текстовъ лучше, чѣмъ списываніе съ печатнаго; но ни подъ какимъ видомъ нельзя думать, подобно послѣдователямъ Лая, будто списываніе съ рукописи есть самое цѣлесообразное средство обученія орѳографіи. Изъ разсмотрѣнныхъ пока трехъ требованій, которымъ должно удовлетворять списываніе, для орѳографіи важнѣйшее значеніе имѣетъ навыкъ пишущихъ удерживать въ памяти и воспроизводить буквенный составъ цѣлыхъ словъ и предложеній. Безъ этого навыка и самый разумный выборъ матеріала и шрифта для списыванія останется безслѣднымъ, а потому нужно приложить всѣ усилія къ тому, чтобы указанный навыкъ во что бы ни стало образовался у дѣтей. Образованію его должна предшествовать довольно продолжительная и умѣлая подготовка. Послѣдня должна заключаться въ слѣдующемъ: учитель пишетъ на доскѣ слово*) такъ, чтобы всѣ дѣти видѣли, какъ онъ пишетъ (на первыхъ порахъ слѣдуетъ написать раза 2—3, но на доскѣ нужно оставить одно слово, чтобы вниманіе

*) На первыхъ порахъ изъ прочитанныхъ словъ нужно брать такія, которыя состоятъ отъ 3 до 6 буквъ, такъ какъ по указаніямъ экспериментальныхъ данныхъ, дѣти затрудняются удерживать въ памяти буквенный составъ словъ, имѣющихъ болѣе 6 буквъ.

дѣтей не разсѣивалось), заставляетъ ихъ еще разъ присмотрѣться къ слову и написать, если могутъ, сразу, не глядя больше на доску. Требованіе писать, не глядя на доску, служитъ подготовительной ступенью къ тому упражненію, при которомъ учитель закрываетъ написанное слово или предложеніе *) и открываетъ его, когда оно уже написано учащимися, для провѣрки, вѣрно ли они написали. *Какъ бы ни было затруднительно учителю, занимающемуся съ тремя отдѣленіями, напрактиковать учащихся въ подобномъ списываніи съ доски, но онъ непремѣнно долженъ сдѣлать это, потому что навыкъ въ такомъ именно списываніи съ доски подготовляетъ къ списыванію съ книги по цѣлымъ словамъ и предложеніямъ, а если дѣти такъ будутъ списывать съ книги, то, какъ показалъ опытъ, достигается успѣхъ въ орѳографіи безъ особаго содѣйствія со стороны учителя.* Учителю остается наблюдать, чтобы дѣти списывали цѣлыя слова и предложенія, а не по буквамъ или частямъ слова. Предупредить это зло легко: стоитъ лишь требовать отъ учащихся, чтобы они во время списыванія закрывали прочитанное слово или предложеніе пропускной бумагой **). Если списываніе съ самаго начала обученія было поста-

*) Наилучшимъ способомъ для закрыванія написаннаго служитъ занавѣска. Въ классную доску, вверху праваго и лѣваго ея краевъ, вбиваются два гвоздя; къ нимъ прикрѣпляется проволока, къ проволокѣ — занавѣска на кольцахъ.

**) Ясно, что закрываніе списываемаго рекомендуется мной по двумъ причинамъ: съ цѣлью оградить дѣтей отъ списыванія по буквамъ или частямъ слова и съ цѣлью развить у нихъ навыкъ чтеніемъ воспринимать буквенный образъ слова и мысленно представлять его; г. Зачиняевъ въ упомянутой раньше статьѣ (Рус. шк., 1910 г., №№ 5—6, стр. 228), ссылаясь на меня, осуждаетъ этотъ пріемъ, вѣроятно, по недоразумѣнію; повидимому, онъ въ моей „Методикѣ письма“ (изд. 1906 г.) обратилъ лишь вниманіе на главу, въ которой разсматривается вопросъ о диктовкѣ, и не остановился на слѣдующей главѣ, въ которой приводятся цѣлесообразныя съ моей точки зрѣнія орѳографическія упражненія. Въ этой главѣ подробно говорится, какъ должно вести списываніе. Если бы г. Зачиняевъ вдумался въ сказанное въ этой главѣ, можетъ быть, онъ и не осудилъ бы рекомендуемое мной закрываніе словъ или предложеній послѣ того, какъ пишущіе внимательно присмотрѣлись къ нимъ и запечатлѣли ихъ въ своей памяти. Въ подтвержденіе того, что рекомендуемый мною пріемъ весьма цѣлесообразенъ, даетъ хорошіе результаты, что безъ него и списываніе нельзя поставить какъ слѣдуетъ, кромѣ личнаго опыта, сошлюсь на сообщеніе, сдѣланное Н. Бочкаревымъ въ журналѣ „Для народнаго учителя“ (1910 г., № 8, стр. 3). „На съѣздѣ учителей“, говоритъ онъ: „я демонстрировалъ, по просьбѣ участниковъ съѣзда, на практическомъ урокѣ свои пріемы обученія письму (вѣроятно, правописанію). Я попросилъ у учительницы очередной матеріалъ (ь въ срединѣ слова) и далъ его ученикамъ не такъ, какъ это совѣтуется руководствами Некрасова или Пуцыковича. Ученики видѣли, какъ я писалъ на кл. доскѣ слова: кольцо, пальцы, серьги, письмо и т. д. Но, между прочими пріемами, прежде, чѣмъ написать самимъ каждое слово, они по моей просьбѣ, представляли его въ умѣ, передъ своими глазами, закрывая ихъ или смотря въ сторону, какъ бы написаннымъ, какъ бы живымъ. И когда ученики заявляли мнѣ, что они хорошо видятъ нужное слово въ умѣ, тогда только писали

влено, согласно сдѣланнымъ раньше указаніямъ, ошибокъ не будетъ, особенно при пользованіи указаннымъ методомъ и пособіями, составленными такъ, что предварительная бесѣда облегчаетъ сознательное отношеніе къ читаемому, а чтеніе облегчаетъ списываніе. Такъ, по моему мнѣнію, исподволь вырабатывавшемуся въ теченіе 8 лѣтъ, должно вести списываніе первые два года ученія въ связи съ наглядными пособіями, бесѣдою и чтеніемъ. Понятно, что о вредномъ воздѣйствіи подобнаго списыванія на умъ дѣтей не можетъ быть и рѣчи. Напротивъ, со стороны дѣтей, особенно *на первыхъ порахъ*, оно требуетъ большого умственнаго напряженія: нужно *внимательно присмотрѣться* къ слову или выраженію, *запомнить* его буквенный составъ, *припомнить* и *написать* буквы въ томъ же порядкѣ, въ какомъ онѣ запечатлѣлись въ памяти; такимъ образомъ, подобное списываніе должно содѣйствовать развитію *вниманія*, *запоминанія*, *припоминанія* и *воспроизводящаго воображенія* *). *На дальнѣйшихъ ступеняхъ ученія*, когда у дѣтей разовьется уже навыкъ быстро и безъ особаго труда схватывать и удерживать въ памяти буквенный составъ словъ, списываніе, веденное, конечно, съ соблюденіемъ изложенныхъ выше требованій, служитъ прекраснымъ средствомъ для повторенія пройденнаго. Всякому педагогу-практику хорошо извѣстно, какъ дѣти скоро забываютъ выученное, какъ они не любятъ повторять и въ то же время какъ безполезно идти дальше, если забыто пройденное. Списываніе въ данномъ случаѣ оказываетъ незамѣнимую услугу: прочитанное нѣсколько дней тому назадъ дается для списыванія, чѣмъ достигается возобновленіе и

его, — и писали, можно сказать, безошибочно: на 84 слова (21 человѣкъ написали по 4 слова) сдѣлано 5 ошибокъ, т.-е. меньше 6%. Это при непривычкѣ учениковъ писать такимъ образомъ, при первой пробѣ, да еще при многолюдномъ собраніи". О цѣлесообразной постановкѣ списыванія впервые я сталъ говорить на страницахъ „Русской школы" за 1902 г. въ статьѣ „Обученіе письму" (чистописанію и правописанію). Тутъ я рекомендовалъ стирать написанное слово или предложеніе послѣ того, какъ дѣти присмотрѣлись къ нему и запечатлѣли его въ памяти. Опытъ показалъ, что это неудобно, потому что они могутъ допустить ошибку и не знать о ней, если слово стерто, поэтому въ своей „Методикѣ письма" изданной въ 1906 г. я уже рекомендовалъ указанный выше пріемъ, какъ болѣе цѣлесообразный, — пріемъ, дающій возможность учащимся самимъ найти ошибку и исправить ее. Само собой понятно, что это несравненно лучше, чѣмъ исправленіе или указаніе на нее учителемъ. Если г. Бочкаревъ самостоятельно пришелъ къ мысли о необходимости вести списываніе изложеннымъ выше способомъ, дающимъ и у него хорошіе результаты, то это только подтверждаетъ цѣлесообразность рекомендуемаго мной пріема. Закрываніе глазъ или смотрѣніе въ сторону едва ли пригодно, такъ какъ можетъ вводить дѣтей въ искушеніе взглянуть на слово.

*) Могутъ возразить — но не мышленія. Правда, но съ этимъ поневолѣ необходимо примириться. Развитіе указанныхъ умственныхъ способностей такъ же важно, какъ и развитіе мышленія. Мышленіе съ успѣхомъ можетъ развиваться въ томъ случаѣ, если развиты вниманіе и воображеніе.

укрѣпленіе въ памяти усвоеннаго. Словомъ, если принять въ соображеніе сказанное о сознательномъ списываніи съ рукописнаго или курсивнаго текста по цѣлымъ предложеніямъ безъ орѳографическихъ ошибокъ, то безъ всякихъ оговорокъ придется признать такое списываніе полезнымъ и для усвоенія орѳографіи, и для умственнаго развитія дѣтей; придется также признать, какъ несправедливы тѣ, которые огульно осуждаютъ всякое списываніе, вмѣсто того, чтобы осуждать только неразумно поставленное списываніе.

Обстоятельно выяснить значеніе списыванія для умственнаго развитія необходимо было потому, что и теперь еще есть педагоги, которые на всякое спысываніе, какое бы оно ни было, смотрятъ глазами Ушинскаго (см. 32 стр.)

Списыванію съ готоваго текста, можно поставить въ упрекъ, что оно, подобно чтенію, развиваетъ только воспринимающую умственную дѣятельность, не возбуждая самодѣятельности и творчества. Этотъ недостатокъ для лучшаго усвоенія пройденнаго и особенно для орѳографіи представляетъ большую цѣнность, ибо пишущій всецѣло сосре-

доточиваетъ свое вниманіе на внутренней и на внѣшней сторонахъ списываемаго. Но въ виду того, что для списыванія дается усвоенный матеріалъ, что списываніе съ готоваго текста можетъ надоѣдать своимъ однообразіемъ, цѣлесообразно предлагать дѣтямъ такія формы списыванія, которыя требуютъ проявленія самодѣятельности.

Какъ можно разнообразить списываніе съ цѣлью вызвать дѣтей на самодѣятельность, внимательность и до нѣкоторой степени на размышленіе, покажу на взятомъ изъ моей «Русской рѣчи» рисункѣ, изображающемъ дѣтскую комнату.

Передъ дѣтьми находится слѣдующій готовый текстъ, написанный на доскѣ или напечатанный курсивомъ въ книгѣ*).

Леня[1], *Нюта*[2], *колыбель*[3], *картина*[4], *кровать*[5], *коверъ*[6], *колясочка*[7], *кукла*[8], *графинъ*[9], *стаканъ*[10], *занавѣска*[11], *кресло*[12], *лошадка*[13], *мячикъ*[14], *коробка*[15], *корзинка*[16], *веревочка*[17], *зайчикъ*[18], *палочка*[19], *барабанъ*[20].

Возможно выполненіе слѣдующихъ задачъ: подъ цифрами: **I** выписать слова, оканчивающіяся на **ъ**; **II** — слова, оканчивающіяся на **ь**; **III** — слова, оканчивающіяся на **а**; **IV** — слова, называющія мебель; **V** — слова, называющія посуду; **VI** — слова, называющія игрушки (при условіи, конечно, что дѣти уже имѣютъ понятіе о мебели, посудѣ и игрушкахъ).

Возможно и такое упражненіе: для словъ изъ перваго отдѣла нужно подобрать подходящія слова изъ второго.

I. Леня... Нюта... Колыбель... Картина... Коверъ... Графинъ и стаканъ... Кресло и кровать... Лошадка... Мячикъ... Зайчикъ... Кукла... У зайчика... У Нюты... У Лени... У колясочки...

*II. качаетъ Лёню**). виситъ на стѣнѣ. стоитъ на полу. лежитъ на полу. сидитъ въ колыбели. стоятъ на окнѣ. въ коробкѣ. въ колясочкѣ. въ корзинкѣ. на креслѣ. мебель.*

*) Цифры, поставленныя надъ словами, имѣютъ въ виду дѣтей, не знающихъ русскаго языка.

**) Поставлены точки вм. запятыхъ для того, чтобы дѣти не сбивались и при списываніи ставили точку послѣ каждаго предложенія.

четыре колеса. длинные волосы. короткіе волосы. длинныя уши.

По выполненіи подобнаго рода упражненія, должны слѣдовать письменные отвѣты на вопросы, исчерпывающіе содержаніе его: Кто качаетъ Леню? или Кого качаетъ Нюта? Гдѣ сидитъ Леня? Что стоитъ на полу? и т. п.

Для разсмотрѣнныхъ видовъ списыванія весьма много нагляднаго матеріала даютъ мои картины и особенно картины Шрейбера. Для ближайшаго ознакомленія съ послѣдними привожу одну изъ автотипій, помѣщенныхъ въ моемъ «Атласѣ для обученія русскому языку, чтенію, письму и грамматикѣ по картинамъ Шрейбера».

Рядомъ съ упражненіями, требующими для словъ изъ перваго отдѣла подбора подходящихъ словъ изъ второго, должны итти отвѣты на вопросы, исчерпывающіе содержаніе статей. Для послѣднихъ упражненій лучше брать статьи повѣствовательнаго характера. Возьмемъ для примѣра всѣмъ извѣстную басню «Два товарища». По совѣту Вахтерова, въ данномъ случаѣ нужно расположить вопросы такъ, чтобы въ отвѣтъ на нихъ получился краткій, но связный пересказъ прочитаннаго, а для предупрежденія ошибокъ нужно подчеркнуть въ первомъ отдѣлѣ тѣ части вопросовъ, которыя (части) безъ измѣненія входятъ въ отвѣтъ, во второмъ отдѣлѣ нужно помѣстить въ разбивку недостающія для отвѣта слова:

I. Гдѣ *шли два товарища?* Кого *они повстрѣчали?* Съ чѣмъ былъ *первый товарищъ?* Какъ поступилъ *товарищъ, который былъ съ ружьемъ?* Что сдѣлалъ *второй товарищъ?* Что сдѣлалъ съ нимъ *медвѣдь?*

II. *убѣжалъ и влѣзъ на дерево. по лѣсу. легъ на землю. былъ съ ружьемъ. медвѣдя. принялъ его за мертваго и оставилъ въ покоѣ.*

Когда дѣти выполнятъ нѣсколько такихъ упражненій, написанныхъ на доскѣ, или напечатанныхъ въ книгѣ (то, что подчеркивается на доскѣ, въ книгѣ печатается курсивомъ, какъ въ приведенномъ примѣрѣ), можно дать только вопросы, исчерпывающіе содержаніе статьи. Орѳографію отвѣтовъ учащійся долженъ найти самъ въ прочитанной статьѣ. Послѣднее упражненіе хорошо тѣмъ, что требуетъ большей самодѣятельности, чѣмъ предыдущее, но при немъ возможны орѳографическія ошибки, а потому предлагать его дѣтямъ на первомъ году ученія нужно съ осторожностью. На второмъ году ученія оно должно быть вполнѣ посильнымъ.

Разсмотрѣны слѣдующіе виды списыванія: 1) списываніе съ готоваго сплошного текста; 2) списываніе словъ, отвѣчающихъ данному требованію; 3) списываніе съ подборомъ подходящихъ словъ изъ второго отдѣла для словъ изъ перваго; 4) отвѣты на вопросы, исчерпывающіе содержаніе такимъ образомъ списаннаго; 5) отвѣты на вопросы,

исчерпывающіе содержаніе прочитаннаго, съ обозначеніемъ орѳографіи отвѣтовъ; 6) отвѣты на вопросы, исчерпывающіе содержаніе прочитаннаго безъ обозначенія орѳографіи отвѣтовъ. Всѣ эти упражненія не требуютъ отъ учащагося умѣнія самостоятельно передавать буквами звуковой составъ словъ. Сторонники звукового метода должны воспылать гнѣвомъ за столь явное пренебреженіе звуковыми упражненіями, звуковыми диктовками *). Но если принять въ соображеніе сказанное раньше о врагахъ и друзьяхъ правописанія, то волей-неволей придется признать, что приведенныя выше письменныя упражненія тѣмъ именно и цѣнны, что сосредоточиваютъ вниманіе учащихся на буквенномъ составѣ словъ и отвлекаютъ отъ звукового. Развить у пишущаго навыкъ, чтобы способность *видѣть* слово пересиливала склонность *слышать* его, и есть важнѣйшее условіе успѣха въ орѳографіи.

Однако, какъ бы ни были цѣлесообразны разсмотрѣнныя письменныя упражненія для достиженія успѣховъ въ орѳографіи и для развитія самодѣятельности, они не даютъ навыка писать слова безъ помощи зрительныхъ воспріятій. Исключительное пользованіе ими (упражненіями) можетъ привести къ тому, что было въ старой школѣ: къ неумѣнію самостоятельно писать не только на первомъ, но и на второмъ году ученія. Поэтому необходимо заставлять дѣтей выполнять такія письменныя упражненія, которыя исподволь должны подготовлять ихъ къ умѣнью писать слова безъ помощи зрительныхъ воспріятій, по слуху, и которыя такимъ образомъ могутъ служить показателемъ, насколько успѣшно идетъ усвоеніе орѳографіи. Первымъ этапомъ, ведущимъ къ этому, должно признать вставку пропущенной буквы въ словѣ. Чтобы это упражненіе удовлетворяло своему назначенію, нужно брать для него то, орѳографія чего уже усвоивалась путемъ списыванія. Говорю — *усвоивалась,* а *не усвоена,* такъ какъ безъ примѣненія названнаго упражненія или безъ диктовки нельзя судить объ усвоеніи. При условіи, что пропущенныя буквы вставляются правильно, данное упражненіе, представляющее собою списываніе и зачатокъ самостоятельнаго письма словъ, должно признать весьма полезнымъ и необходимымъ письменнымъ упражненіемъ **).

---

*) Мои статьи „Обученіе грамотѣ“, въ которыхъ указывалось на вредъ звуковыхъ упражненій для чтенія и особенно для орѳографіи, были напечатаны въ „Рус. Шк.“ за 1904 г. съ большимъ трудомъ: покойный редакторъ журнала Г. Я. Гуревичъ не желалъ раздражать сторонниковъ звукового метода. Въ 1905 или 1906 г. въ томъ же журналѣ появилось возраженіе на нихъ Кл. Тихомирова. За недосугомъ возраженіе было оставлено мной безъ отвѣта.

**) Иначе думаетъ объ этомъ Зачиняевъ въ упомянутой раньше статьѣ. Онъ говоритъ: „До 800 тетрадей учениковъ I и II кл. средней школы имѣется у меня и всѣ они являютъ необычайно грубыя орѳографическія ошибки. Напримѣръ: *Лошади повярнули въ энту сторону. Братъ дэржитъ екзаминъ. Вылей помой.*

Допустима ли диктовка на первой ступени обученія? Составитель методики не въ силахъ отвѣтить на этотъ вопросъ. Отвѣтъ на него можетъ дать только учитель, сообразуясь съ обстоятельствами. Показателемъ, можно ли диктовать или нѣтъ, должно служить безошибочное письмо дѣтей подъ диктовку того, что они раньше списывали. На такую диктовку нужно смотрѣть не какъ на средство обученія орѳографіи, а какъ на первый опытъ писать по слуху то, что стало достояніемъ зрительныхъ и моторныхъ воспріятій, — какъ на средство вызывать къ жизни эти воспріятія черезъ извѣстный промежутокъ времени. Кромѣ того, письмо подъ диктовку доставляетъ удовольствіе и бодрость тѣмъ, кто пишетъ правильно, а тѣхъ, кто допуститъ ошибки, должно побудить быть болѣе внимательными при списываніи.

Г.

Письменныя упражненія на второй ступени обученія орѳографіи.

На второй ступени обученія орѳографіи должно продолжать упражненія первой ступени съ присоединеніемъ къ нимъ письменныхъ упражненій, которыя должны сопутствовать каждому орѳографическому правилу, а именно:

1) списываніе съ готоваго сплошного текста, въ которомъ встрѣчается орѳографическое правило, не требующее знанія грамматики; 2) списываніе текста съ пропускомъ буквъ, имѣющихъ отношеніе къ усвоенному орѳографическому правилу; 3) предупредительная диктовка на это правило; 4) повѣрочная диктовка на то же правило.

Къ правиламъ, которыя можно сообщить на второй ступени обученія орѳографіи, относятся: 1) употребленіе прописной буквы въ заглавіи, въ красной строкѣ, послѣ точки, въ собственныхъ именахъ; 2) употребленіе ***і*** передъ гласными, согласной ***й***, въ словахъ мірянинъ, мірянка и др.; 3) употребленіе ***ъ*** въ концѣ словъ на вопросы: кому? чему? къ кому? къ чему? о комъ? о чемъ? при комъ? при чемъ? гдѣ? и др., если слышится звукъ *э*. Кромѣ того, необходимо дать понятіе объ употребленіи вопросительнаго знака, тире при пропускѣ слова, двоеточія и запятой при перечисленіяхъ.

Укорененію такого „правописанія“ особенно содѣйствуютъ пособія, въ которыхъ допускаются пропуски болѣе одной буквы. Въ такихъ случаяхъ ученикъ совершенно не задумывается и ставитъ первую подвернувшуюся букву. Напримѣръ, вмѣсто: *Онъ н-ч-го не д-ла-тъ н-о-ч-мъ не заботит-ся,* — ученикъ пишетъ: *Онъ ночьго не дѣлаетъ и но о чимъ не заботиться“.* Зачиняевъ такъ увлекся, что поставилъ черточку и тамъ, гдѣ не нужно (заботит-ся). Если дѣло идетъ о столь невнимательныхъ и безтолковыхъ ученикахъ, которые пишутъ такъ, какъ указываетъ Зачиняевъ, то, конечно, возражать ему нельзя. Но если имѣть въ виду тотъ пріемъ списыванія, какой указанъ мной, и нормальныхъ дѣтей, то едва ли можно возражать противъ него.

До ознакомленія съ правилами, учащіеся по памяти пишутъ одни слова съ большой буквы, другія съ малой; въ однихъ случаяхъ *и*, — въ другихъ *і*, хотя и произносятъ обѣ буквы одинаково; въ однихъ случаяхъ *е*, въ другихъ *ѣ*, не замѣчая никакой разницы въ ихъ произношеніи и т. д. Правила должны осмыслить и помочь умѣнію правильно поступать въ указанныхъ случаяхъ изъ области орѳографіи и пунктуаціи. Если правила такъ благотворны, то почему же для второй ступени обученія правописанію, которая должна начинаться со второго года ученія, а при благопріятныхъ условіяхъ и съ конца перваго, они даются въ столь ограниченномъ количествѣ? На этотъ вопросъ данъ краткій отвѣтъ на стр. 40-й. Здѣсь же, при разсмотрѣніи вопроса о крайнемъ ограниченіи правилъ даже на второмъ году ученія вопреки существующей практикѣ сообщать ихъ уже на первомъ, позволительно сослаться на инородческую школу, въ которой ненормальности существующихъ программъ и методовъ обученія правописанію особенно рѣзко бросаются въ глаза. Такъ, напримѣръ, «Программами предметовъ, преподаваемыхъ въ начальныхъ народныхъ училищахъ Рижскаго Учебнаго Округа» уже для перваго года обученія въ волостныхъ школахъ, куда поступаютъ дѣти, ни слова не знающія по-русски, рекомендуется: «дѣленіе словъ на слоги и переносъ слова на новую строку, буквы прописныя и строчныя, случаи употребленія прописныхъ буквъ, буквы гласныя и согласныя; *ъ*, *ь* и *й* въ концѣ и въ серединѣ словъ». Таковы пожеланія, а дѣйствительность отвѣчаетъ на нихъ *аспитной тоской (аспидной доской), супой (шубой), завой (совой), мадлой (метлой), ис (изъ), яесдзоъ (еще)* и тому подобными извращеніями орѳографіи (см. стр. 31 и 46). Извѣстно, что преждевременное сообщеніе правилъ и на родномъ языкѣ вредитъ, а не помогаетъ. Поэтому нужно признать цѣлесообразнымъ, чтобы дѣти на первомъ году ученія усвоивали орѳографію только путемъ зрительныхъ и моторныхъ воспріятій, а на второмъ къ этому способу усвоенія просоединить усвоеніе съ помощью правилъ, но въ весьма ограниченномъ количествѣ и только такихъ, которыя не требуютъ знанія грамматики.

Перейдемъ къ разсмотрѣнію вопроса о выборѣ матеріала для письменныхъ упражненій на второй ступени обученія орѳографіи.

Для упражненій, разсмотрѣнныхъ въ предыдущей главѣ, по указаннымъ въ ней причинамъ матеріалъ должно брать изъ книги для чтенія (см. мою «Русскую рѣчь», вып. II). Для упражненій, связанныхъ съ приведенными раньше правилами, по указанной въ той же главѣ причинѣ могутъ служить примѣры, взятые изъ прочитанныхъ статей, поговорки, загадки, наиболѣе употребительныя и доступныя дѣтскому пониманію пословицы и даже простыя коротенькія статейки, если онѣ подходятъ къ правилу. Подборъ подобныхъ статеекъ весьма, конечно, ограниченъ и крайне затруднителенъ. Съ своей стороны предлагаю уча-

щимъ пользоваться моими картинами, изображающими внутренность крéстьянской избы и крестьянскій дворъ, для ознакомленія съ приведенными выше правилами.

Содержаніе первой картины: въ избѣ 12 человѣкъ — старикъ, старуха, трое взрослыхъ мужчинъ, трое взрослыхъ женщинъ и четверо дѣтей; въ избѣ обыкновенная крестьянская обстановка: столъ, табуретки, кровать, полати, прялка, ушатъ, рукомойникъ, сундукъ и т. п.; присутствующіе въ избѣ крестьяне составляютъ одну большую семью: старикъ — глава ея, старуха — его жена, двое взрослыхъ мужчинъ и двое взрослыхъ женщинъ — ихъ сыновья и дочери, третій взрослый мужчина (чинящій хомутъ) — ихъ зять, третья взрослая женщина (пахтающая масло) — ихъ невѣстка, дѣти — ихъ внуки.

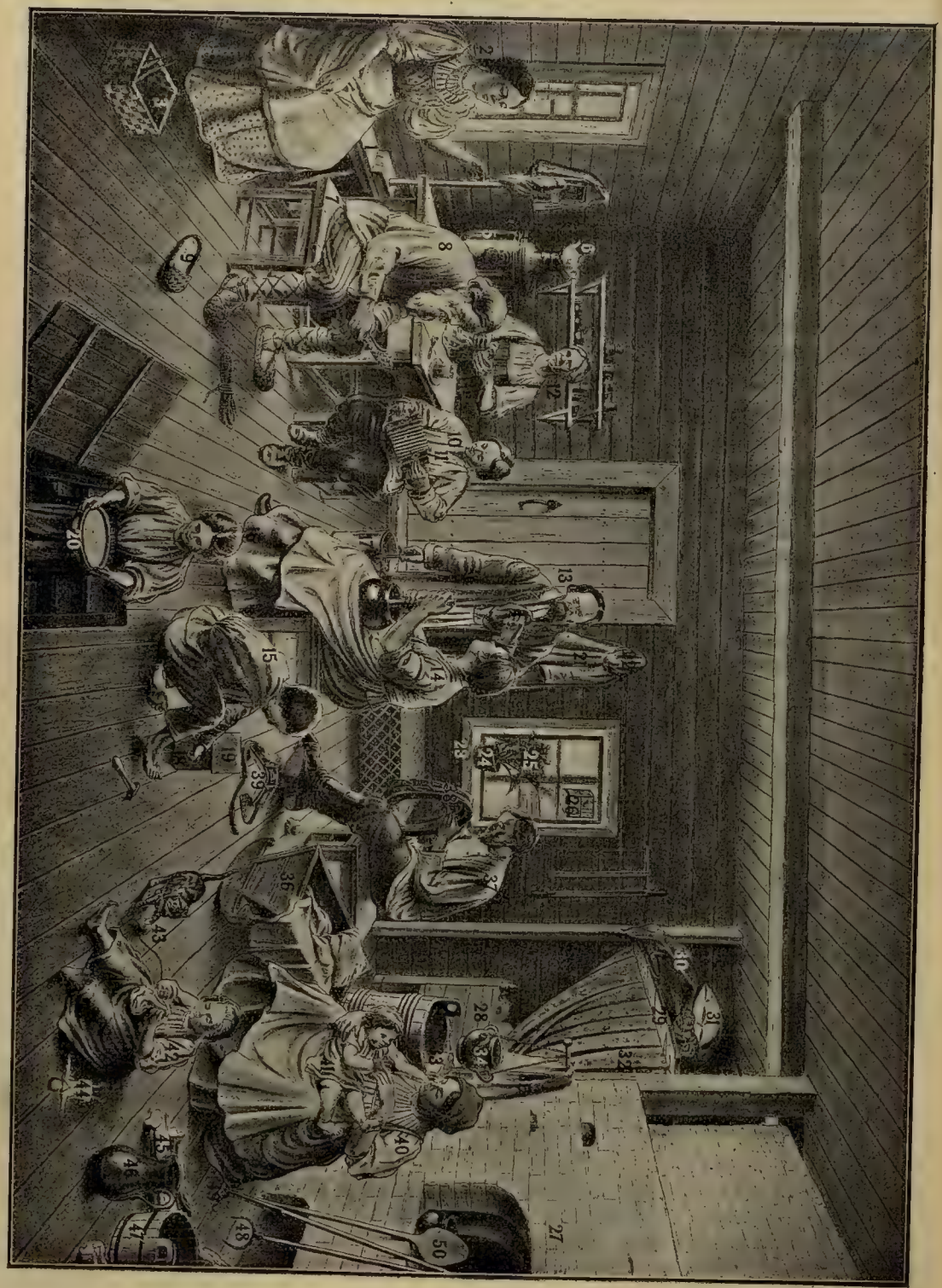
Какъ же пользоваться картиною съ указанной цѣлью?

Съ помощью вопросовъ и безъ нихъ учитель сначала коротко знакомитъ дѣтей съ содержаніемъ картины, записываетъ его на доскѣ до словъ: *сундукъ и т. п.*, спрашиваетъ, вся ли изба изображена на картинѣ или только внутренность избы. Послѣдовавшій отвѣтъ (внутренность избы) учитель записываетъ сверху описанія болѣе крупными буквами и говоритъ: *Это — заглавіе, оно начинается прописной буквой и пишется болье крупными буквами.* Послѣ этого учитель заставляетъ учащихся дать каждому изъ взрослыхъ членовъ семьи такое имя, чтобы передъ гласнымъ звукомъ или согласнымъ *й* находился звукъ *и*. Учитель пишетъ на классной доскѣ придуманныя имена такъ: *Старикъ Іоаннъ*[8] *и старуха Іулія*[12], *старшій сынъ Іоанна и Іуліи Маркіанъ*[13], *младшій сынъ Гавріилъ*[10], *старшая дочь Марія*[40], *младшая дочь Анисія*[2]. *Мужъ Маріи Поліенъ*[37]. *Жена Маркіана Лидія*[14]. *Дѣти Маркіана и Лидіи: Сеня*[15] *и Надя*[16]. *Дѣти Поліена и Маріи: Коля*[41] *и Оля*[42]. Приведенный подборъ именъ пригодится для правила объ употребленіи буквы *і**). Учитель подчеркиваетъ слова: *Іоаннъ, Іулія, Маркіанъ* и т. д., говоритъ, что это — собственныя имена людей, требуетъ, чтобы дѣти обратили вниманіе, съ какой буквы они начинаются. Дальше учитель указываетъ на красныя строки, обращаетъ вниманіе, какъ онѣ пишутся, и послѣ этого требуетъ, чтобы былъ сдѣланъ выводъ, гдѣ пишется прописная буква: *прописная буква пишется въ началѣ заглавія, въ началѣ красной строки, послѣ точки, въ собственномъ имени.* Правило записывается учениками въ тетради.

Дальше должны слѣдовать упражненія, сопутствующія правилу: списываніе сплошного текста съ подчеркиваніемъ буквъ, имѣющихъ

---

*) Возможенъ упрекъ за нѣкоторую искусственность подбора словъ и за употребленіе ихъ не въ повседневной формѣ. Въ виду указанной выше цѣли, считаю это допустимымъ.



отношеніе къ правилу, списываніе текста съ пропускомъ такихъ же буквъ, предупредительная и повѣрочная диктовки. Для всѣхъ этихъ упражненій матеріаломъ могутъ служить — описаніе разсматриваемой картины, примѣры изъ прочитанныхъ статей, поговорки, загадки, пословицы. Для первыхъ двухъ упражненій учитель, занимающійся съ однимъ отдѣленіемъ, подбираетъ матеріалъ при содѣйствіи учащихся и записываетъ на доскѣ. Учитель, занимающійся съ 2—3 отдѣленіями, не въ состояніи выполнить этотъ весьма полезный совѣтъ и долженъ обратиться къ орѳографическому пособію, которое удовлетворяетъ данному совѣту *).

Чтобы перейти къ слѣдующему орѳографическому правилу относительно употребленія буквы *і* передъ гласными и согласной *й*, а также въ словахъ: мірянинъ, мірскій, міръ и др., необходимо предварительно познакомить учащихся съ дѣленіемъ буквъ на группы.

Учитель пишетъ на доскѣ буквы: *а, о, у, ы, э, я, ё, ю, и, (і), е, ѣ*, говоритъ, что эти буквы называются *гласными;* буквы *б, в, г, д, ж, з, й, к, л, м, н, р, п, с, т, ф, х, ч, ц, ш, щ, ѳ — согласными;* буквы: *ъ, ь — безгласными,* такъ какъ онѣ не обозначаютъ никакого звука (гласа).

По усвоеніи учащимися приведеннаго дѣленія буквъ, учитель пишетъ на доскѣ, учащіеся въ тетрадяхъ слѣдующія слова:

рама	носъ	луна	былъ	портмонэ
ряса	нёсъ	люди	билъ	крайне, вчернѣ.

Учитель съ особенной отчетливостью и выразительностью читаетъ, сначала одинъ, слова сверху внизъ: ррама — рряса и т. д.; а потомъ вмѣстѣ съ учениками хоромъ. Ученики должны замѣтить разницу въ чтеніи подчеркнутыхъ согласныхъ. Учителю остается только сказать, что каждая согласная буква произносится *твердо* и *мягко.*

Послѣ этого учитель обращаетъ вниманіе, передъ какими гласными согласныя произносятся твердо и передъ какими мягко. Потомъ дѣлается и записывается выводъ: *согласныя буквы произносятся твердо передъ гласными: а, о, у, ы, э; — мягко передъ гласными: я, ё, ю, и, (і), е, ѣ; поэтому гласныя: а, о, у, ы, э называются твердыми гласными, а гласныя: я, ё, ю, и, (і), е, ѣ, — мягкими гласными.*

Переписывается статья, въ которой учащіеся подчеркиваютъ твердыя гласныя; на слѣдующемъ урокѣ переписывается другая статья, въ которой учащіеся должны подчеркнуть мягкія гласныя; на третьемъ въ переписанной статьѣ должны быть двумя чертами обозначены твер-

*) Надѣюсь въ скоромъ времени издать свое пособіе, которое удовлетворяло бы изложеннымъ въ моей „Методикѣ“ требованіямъ.

дыя гласныя, одной — мягкія. Слѣдуетъ заставить прочесть переписанныя статьи и отмѣтить твердое и мягкое произношеніе согласныхъ какъ передъ гласными, такъ и передъ безгласными. Такъ какъ безгласныя буквы, подобно гласнымъ, показываютъ твердое или мягкое произношеніе согласныхъ, то онѣ не безъ основанія называются *полугласными.*

Для вывода правила объ употребленіи **і** учитель пользуется или приведеннымъ раньше текстомъ (Старикъ Іоаннъ и т. д.), или передѣлываетъ его такъ: *Іоаннъ — старикъ. Юлія — старуха. Маркіанъ — старшій сынъ Іоанна и т. д.,* дополняетъ примѣрами, въ которыхъ **і** встрѣчается передъ **ю** и **ѣ**, а также въ словахъ: *мірянинъ, мірской, міръ и др. (Маркіанъ пріѣхалъ изъ города. Онъ вошелъ въ избу и проситъ Лидію взять съ тельги покупки. Мірянинъ и мірянка живутъ въ мірѣ (среди людей), монахъ и монахиня — въ одиночествѣ, въ кельѣ. Крестьяне — міряне. Маркіанъ отправился на мірскую сходку. Богъ создалъ міръ).* Учитель заставляетъ одного изъ учениковъ подчеркнуть въ словахъ тѣ буквы, передъ которыми стоитъ **і** (кромѣ, конечно, словъ: мірянинъ и др.) и сдѣлать выводъ объ употребленіи этой буквы.

Послѣ того, какъ правило выведено и записано въ тетради, слѣдуютъ упражненія, сопутствующія правилу.

Для вывода правила объ употребленіи буквы **ѣ** въ концѣ словъ можно взять слѣдующіе примѣры: *Гавріилъ — дядя Колѣ, Олѣ, Сенѣ и Надѣ. Сеня придѣлываетъ нашесть къ скворечницѣ. Анисія сидитъ на скамьѣ, Гавріилъ на табуреткѣ.*

Подробное описаніе картины даетъ много примѣровъ на букву **ѣ** въ концѣ словъ. Много матеріала можетъ дать она и для ознакомленія съ употребленіемъ вопросительнаго знака *(Какъ называется женщина, держащая ребенка на колѣняхъ? Куда спускается Надя? Что дѣлаетъ Поліенъ? Кому шьетъ платье Оля? и т. п.),* тире при пропускѣ слова *(Іоаннъ — отецъ Маркіана. Мужчина, несущій ведро, называется Маркіаномъ, а мужчина, чинящій хомутъ, — Поліеномъ. Кувшинъ стоитъ на полу, а горшокъ — въ печкѣ),* двоеточія и запятой при перечисленіяхъ *(Въ избѣ 12 человѣкъ: одинъ старикъ, одна старуха, трое мужчинъ, трое женщинъ, четверо дѣтей. Въ избѣ — слѣдующая мебель: скамья, табуретки, столъ, кровать, колыбель. На столѣ и на полкахъ — посуда: блюдце, стаканъ, чашка, горшокъ, кувшинъ).*

Если пользоваться упомянутымъ раньше «Атласомъ для обученія русскому языку, чтенію и письму по моимъ картинамъ», то, кромѣ перечисленныхъ упражненій на правила, возможны слѣдующія: 1) списываніе съ готоваго сплошного текста и 2) отвѣты на вопросы, исчер-

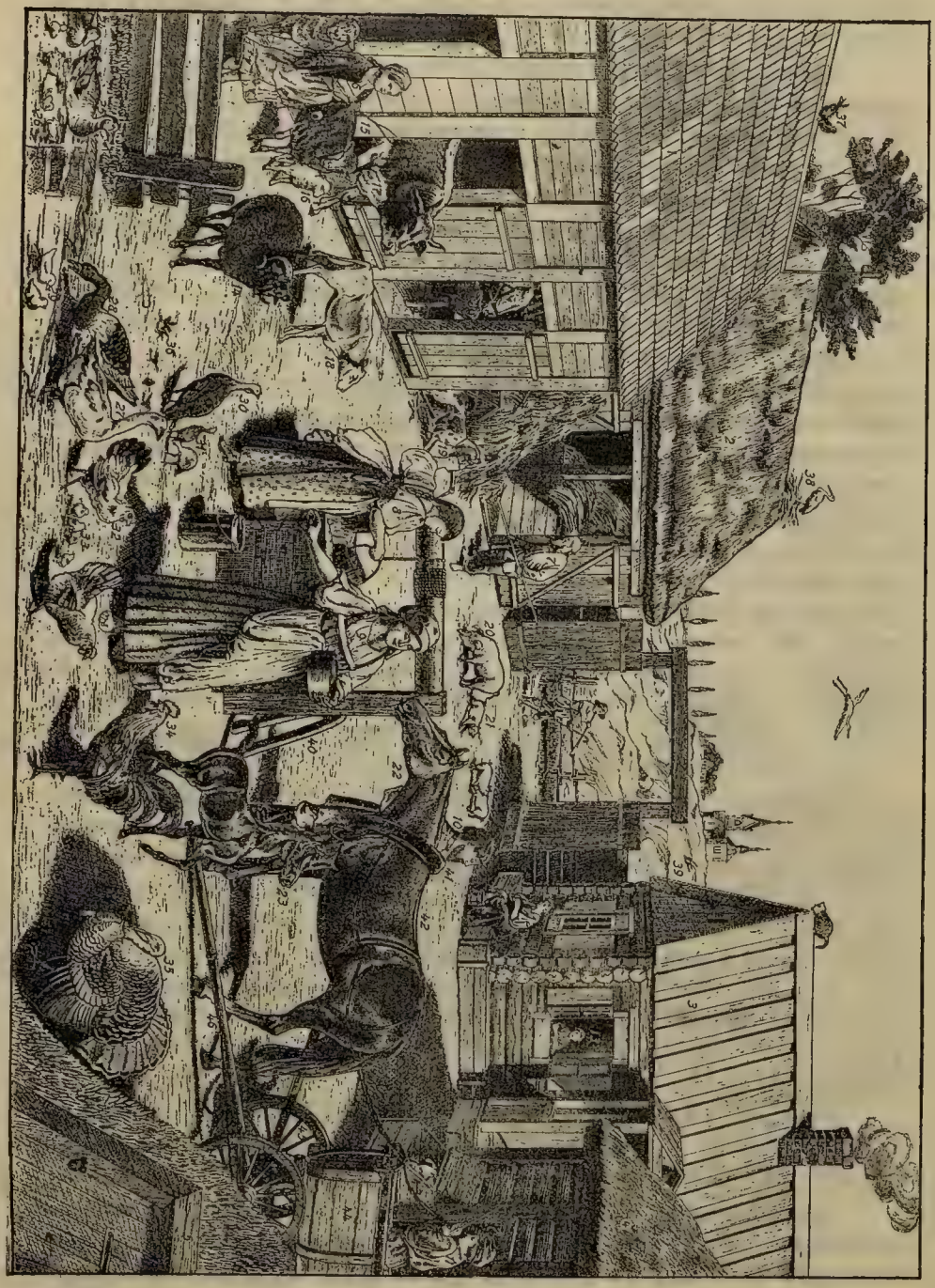
пывающіе содержаніе списаннаго безъ обозначенія орѳографіи отвѣтовъ (см. стр. 67).

Еще больше матеріала для бесѣды и для разныхъ письменныхъ упражненій даетъ вторая картина, изображающая крестьянскій дворъ. По ней можно бесѣдовать: 1) о крестьянскихъ постройкахъ; 2) о занятіяхъ крестьянъ во дворѣ; 3) о домашнихъ четвероногихъ животныхъ; 4) о домашнихъ птицахъ; 5) о птицахъ, которыхъ проф. Богдановъ называетъ мірскими захребетниками, т. е. о такихъ птицахъ, изъ которыхъ однѣ живутъ при человѣкѣ и чѣмъ-либо живятся отъ него (голуби и воробьи), другія только живутъ при немъ, но не имѣютъ поживы отъ него въ видѣ пищи (аисты, скворцы, ласточки), третьи прилетаютъ къ нему зимой для поживы (вороны и сороки); 6) о повозкахъ (экипажахъ) и сбруѣ. «Атласъ» даетъ списываніе съ готоваго сплошного текста и вопросы, исчерпывающіе содержаніе списаннаго. Учитель требуетъ: 1) назвать постройки домашнихъ четвероногихъ животныхъ, домашнихъ птицъ, мірскихъ захребетниковъ, повозки и сбрую; 2) составить упражненія изъ двухъ отдѣловъ для подысканія къ словамъ изъ перваго подходящихъ словъ изъ второго (напримѣръ: подъ цифрой I: *утки, голуби, ласточки, котъ, два поросенка, свинья, мальчикъ, женщина и т. д.*, подъ цифрой II: *сидятъ на крышѣ, летитъ отъ гнѣзда, плывутъ по водѣ, дерутся, держитъ вожжи, смотритъ на гнѣздо, роетъ землю, кормитъ птицъ* и т. д.); 3) дать отвѣты на вопросы, исчерпывающіе содержаніе такимъ образомъ списаннаго; 4) составить примѣры, въ которыхъ буква *ѣ* употреблялась бы въ концѣ словъ, отвѣчающихъ на вопросы: кому? о комъ? и т. п.; 5) придумать собственныя имена для четвероногихъ животныхъ.

Кромѣ приведенныхъ письменныхъ упражненій, картина даетъ матеріалъ для письменныхъ упражненій по подражанію, состоящихъ въ томъ, что учащіеся по данному образцу должны выполнить подобныя ему упражненія, напримѣръ, по образцу: *Утки: утка, селезень, утенокъ,* учащіеся должны, положимъ, назвать гусей, куръ, индѣекъ, голубей, птенцовъ домашнихъ птицъ, дѣтенышей домашнихъ четвероногихъ животныхъ. Учитель пишетъ на доскѣ: *Гуси:... Куры:... Индѣйки:... Голуби:... Птенцы домашнихъ птицъ:... Дѣтеныши домашнихъ четвероногихъ животныхъ:...*

Еще образецъ упражненія по подражанію: *пѣтухъ — птица, голубь — ?, корова — четвероногое животное, лошадь — ?, воробей — ? баранъ — ?, индюкъ — птица, а собака — ? и т. д.*

Кто пользуется моей книгой: «Русская рѣчь, чтеніе, письмо и рисованіе», вып. II, тотъ послѣ изученія картины долженъ приступить къ чтенію второй главы о животныхъ, въ которой говорится о четвероногихъ животныхъ, о птицахъ, о насѣкомыхъ, о рыбахъ, о гадахъ. Изученіе этой главы даетъ весьма много матеріала для самыхъ разнообраз-



ныхъ письменныхъ упражненій. Многія изъ нихъ приведены въ названной книгѣ.

Такъ много матеріала для самыхъ разнообразныхъ орѳографическихъ письменныхъ упражнекій даютъ разсмотрѣнныя двѣ картины!*) Но не могутъ ли онѣ, отвлекая вниманіе дѣтей отъ текста, отъ орѳографическихъ правилъ, служить помѣхою для усвоенія орѳографіи? Раньше было сказано, что цѣлыя статьи нельзя считать вполнѣ пригоднымъ матеріаломъ для ознакомленія дѣтей съ орѳограммами потому, что онѣ (статьи) своимъ содержаніемъ могутъ отвлекать вниманіе ихъ отъ орѳограммъ. А картины тѣмъ болѣе. Такое опасеніе было бы основательно, если бы картина не служила предметомъ продолжительнаго изученія, при которомъ представленія и слова неразрывно срастаются и становятся немыслимы другъ безъ друга.

Теперь посмотримъ, нужно ли знакомить дѣтей съ правилами объ употребленіи ***ъ*** и ***ь*** въ концѣ и въ срединѣ словъ, объ употребленіи гласныхъ послѣ шипящихъ, о сомнительныхъ неударныхъ гласныхъ: ***а, о, е, и, я*** и о согласныхъ, обозначающихъ звучные звуки: ***б, в, г, д, з, ж.***

Уже на первомъ году ученія умѣніе правильно употреблять ***ъ*** и ***ь*** въ концѣ словъ пріобрѣтается путемъ простого навыка. Такимъ же образомъ должно быть пріобрѣтено и умѣніе употреблять ихъ въ срединѣ словъ. Но такъ какъ въ срединѣ словъ они встрѣчаются сравнительно рѣдко, то образованію навыка нужно помочь искусственно на группѣ словъ или предложеній. Учитель беретъ одно изъ извѣстныхъ дѣтямъ словъ, положимъ, *ѣмъ*, приводитъ примѣръ: *я съѣмъ ягоды,* заставляетъ замѣнить мѣстоименіе *я* мѣстоименіями: *ты, онъ, она, мы, вы они, они* и записать предложенія: *ты съѣшь хлѣбъ, онъ съѣстъ яблоко* и т. д. То же продѣлывается со словомъ *ѣду;* припоминаются слова съ твердымъ знакомъ въ срединѣ. Такъ какъ словъ съ мягкимъ знакомъ въ срединѣ сравнительно много, то учитель просто-на-просто заставляетъ дѣтей припомнить ихъ. Если они этого требованія не могутъ выполнить, то даетъ два—три слова съ мягкимъ знакомъ (кольцо, письмо, серьги), въ другихъ словахъ (извѣстныхъ, конечно, дѣтямъ) вмѣсто мягкаго знака ставитъ черточку и заставляетъ написать ихъ съ мягкимъ знакомъ. Для пріобрѣтенія навыка въ письмѣ ***ь*** передъ гласными можетъ служить слово *ружье (Охотникъ несетъ ружье. Онъ стрѣляетъ изъ ружья. Онъ ударилъ ружьемъ волка. Къ ружью прилипла грязь. На ружьѣ — изъянъ* и т. п.).

Вопреки прочно установившемуся убѣжденію сообщать правило объ употребленіи гласныхъ послѣ шипящихъ, рѣшаюсь сказать о не-

*) Остальныя четыре менѣе пригодны для нихъ, но зато онѣ полезны при чтеніи статей изъ деревенскаго быта и для составленія описаній и повѣствованій. (См. главу „Обученіе письменной рѣчи“.)

пригодности и этого правила: слова съ шипящими звуками такъ часто встрѣчаются въ русскомъ языкѣ, что у дѣтей самъ собой образуется навыкъ употреблять нужныя гласныя буквы, кромѣ, конечно, **о** и **ё**, **ъ** и **е**. Если кто не согласенъ съ этимъ и считаетъ необходимымъ познакомить учащихся съ правиломъ, то во всякомъ случаѣ пусть не говоритъ, что послѣ шипящихъ нельзя писать **я**, **ю**, **ы**, а вмѣсто нихъ **а**, **у**, **и**. Подобныя правила только сбиваютъ съ толку, и дѣти сплошь и рядомъ пишутъ какъ разъ тѣ буквы, которыхъ нельзя писать, такъ какъ у нихъ перепутывается воспоминаніе о томъ, что можно и чего нельзя. Чтобы привести дѣтей къ сознанію, какія буквы нужно писать послѣ указанныхъ буквъ, учитель пишетъ на доскѣ слѣдующія слова: *жара, жукъ, жолудь, кружокъ, жена, жиръ, кожа, кожъ, на кожѣ.* Ученики дѣлаютъ выводъ, что послѣ **ж** въ серединѣ словъ пишутся гласныя **а**, **у**, **о**, **ё**, **е**, **и**, а въ концѣ словъ на вопросы: кому, чему, гдѣ — **ъ**. Послѣ этого учитель говоритъ, что только такія буквы можно писать и послѣ **ч**, **ш**, **щ**. Дается предупредительная диктовка на слова или предложенія, въ которыхъ встрѣчаются эти буквы; формулируется и записывается правило: *послѣ буквъ: **ж, ч, ш, щ,***) пишутся **а, у, о, ё, е, и,** а въ концѣ словъ на вопросы: кому, чему, гдѣ — **ъ**.* На слѣдующемъ урокѣ орографіи это правило повторяется, дается статья для списыванья съ тѣмъ, чтобы учащіеся подчеркнули гласныя послѣ поименованныхъ согласныхъ.

Правила относительно употребленія сомнительныхъ неударныхъ гласныхъ: **а**, **о**, **е**, **и**, **я** могутъ оказать услугу въ столь рѣдкихъ случаяхъ, что не стоитъ ихъ и усвоивать. Къ тому же правило, что сомнительную гласную нужно поставить подъ удареніе, можетъ ввести въ заблужденіе, напримѣръ: ученикъ сомнѣвается, какъ писать *расписаніе* или *росписаніе,* случайно приходитъ на умъ слово *роспись* онъ и пишетъ *росписаніе* вм. правильнаго *расписаніе.* Ученикъ, говорящій на акающемъ говорѣ, не сомнѣвается, что слово *козелъ* нужно писать черезъ **а**, ибо онъ совершенно ясно и отчетливо распознаетъ звукъ **а** въ первомъ слогѣ этого слова. Слова съ сомнительными гласными по мѣрѣ ознакомленія съ ними нужно запоминать въ формѣ книжнаго начертанія.

Тоже самое нужно сказать и относительно усвоенія правилъ объ употребленіи согласныхъ буквъ, обозначающихъ звучные звуки: **б**, **в**,

---

*) Буквъ: **г**, **к**, **х** не слѣдуетъ вносить въ правило, какъ это дѣлаютъ и какъ это было сдѣлано мной въ предыдущемъ изданіи „Методики письма“ по слѣдующимъ причинамъ: 1) твердое и мягкое произношеніе ихъ настолько ясно, что едва ли кто напишетъ *гюсь* вм. *гусь, кяша* вм. *каша, хялатъ* вм. *халатъ, хыжина* вм. *хижина;* 2) во многихъ географическихъ названіяхъ послѣ нихъ пишется **ы**: *Кыштымскій заводъ, Гыдинскій заводъ, рѣка Хырморъ.*

г, *д*, *з*, *ж*. На третьемъ году ученія, при прохожденіи грамматики, пожалуй, можно сообщить, что въ русскомъ языкѣ, вслѣдствіе выпаденія гласныхъ звуковъ во многихъ словахъ, произошло противоестественное стеченіе согласныхъ звуковъ: звучные встрѣтились съ отзвучными (глухими): *п*, *ф*, *к*, *х*, *т*, *с*, *ш* и уподобились имъ въ звучности, т. е. стали отзвучными. Такому же измѣненію они подверглись и въ концѣ словъ, когда глухіе гласные звуки, обозначаемые въ глубокой древности буквами: *ъ*, *ь*, перестали произноситься, исчезли изъ языка. Ясно распознаваемые звучные звуки: *б*, *д*, *з*, *г*, въ словахъ: *короб(о)ка, лод(е)ка, (ладья лодейщикъ), повоз(о)ка, Бог(о)* обратились въ отзвучные: *п*, *т*, *с*, *х*, когда гласные послѣ нихъ исчезли и они встрѣтились съ отзвучными согласными или же очутились въ концѣ словъ *(коропка, лотка, повоска, Бохъ)*.

Относительно употребленія буквъ: *ф* и *ѳ* нельзя дать правилъ, почему слова чаще всего встрѣчающіяся нужно запомнить, а въ сомнительныхъ случаяхъ необходимо обращаться къ справочному словарю. Нужно пріучить учащихся, чтобы они непремѣнно обращались къ словарю, разъ не увѣрены въ томъ, какъ должно быть написано слово. Пора оставить способъ улавливанія учащихся въ ошибкахъ, нужно перейти къ способу обученія.

Этимъ и закончимъ бесѣду о письменныхъ упражненіяхъ на второй ступени обученія орѳографіи.

Д.

Письменныя упражненія на третьей ступени обученія орѳографіи.

§ 1. На третьей ступени обученія орѳографіи между письменными орѳографическими упражненіями первое мѣсто должны занимать тѣ, которыя *систематически* знакомятъ съ письмомъ морфемъ. На первой и второй ступеняхъ учащіеся усвоиваютъ буквенные образы словъ безъ расчлененія послѣднихъ на составляющія ихъ части (морфемы); на третьей — они уже должны научиться ясно и отчетливо представлять буквенный составъ морфемъ и употреблять ихъ въ правильной формѣ во всякихъ сочетаніяхъ: тамъ нужно было запомнить буквенный составъ, положимъ, такихъ словъ: *перелетѣть, пересмотрѣть* и т. п.; здѣсь нужно знать, что *пере* есть префиксъ, *лет* — корень, *ѣ* — суффиксъ, *ть* — окончаніе и умѣть правильно писать эти морфемы въ любомъ словѣ: *перебѣжать*, *перескочить*, *улетѣлъ*, *слетѣвшій*, *летъ*, *навылетъ*, *самолетъ*, *видѣніе* и т. п.

Наилучшимъ матеріаломъ при ознакомленіи дѣтей съ морфемами служатъ извѣстныя имъ слова. Для списыванія, для предупредительной и повѣрочной диктовокъ можно брать и слова, и выраженія, и пред-

ложенія, и поговорки, и загадки, и пословицы, и цѣлыя статьи, словомъ, все, что окажется наиболѣе пригоднымъ.

Прежде чѣмъ приступить къ письму морфемъ, нужно познакомить учащихся съ различіемъ словъ по числамъ, дать понятіе объ измѣняемыхъ и неизмѣняемыхъ словахъ и о самыхъ морфемахъ.

Учитель пишетъ на доскѣ, положимъ, слова: *ученикъ, глазъ, волосъ, голубь, рука, нога, перо, зерно, яйцо* и спрашиваетъ, что обозначаютъ эти слова — одинъ или много; получивъ отвѣтъ, учитель сверху окончаній единственнаго числа пишетъ окончанія множественнаго и спрашиваетъ, что обозначаютъ слова: *ученики, глаза, волоса* и т. д. Получивъ отвѣтъ, учитель записываетъ на доскѣ, ученики въ тетрадяхъ: одни слова обозначаютъ одинъ предметъ, единственное число; другія слова обозначаютъ много предметовъ, множественное число. Послѣ этого дается прочитанная статья для переписыванія и для подчеркиванія словъ единственнаго числа чертой, а множественнаго двумя чертами.

Чтобы научить учащихся узнавать измѣняемыя и неизмѣняемыя слова, учитель диктуетъ имъ, положимъ, такія фразы:

Бѣдная птица сегодня заперта въ клѣткѣ.
Бѣдныя птицы сегодня заперты въ клѣткахъ.
Бѣдную птицу сегодня заперли въ клѣтку.
Бѣдныхъ птицъ сегодня заперли въ клѣтки.

Изъ разсмотрѣнія приведенныхъ примѣровъ дѣти безъ труда сдѣлаютъ выводъ, что слова: *бѣдная, птица, заперта, клѣткѣ* измѣняютъ свою форму, свой видъ; а слова: *сегодня, въ* — остаются безъ измѣненія. Первыя называются измѣняемыми, вторыя неизмѣняемыми.

Дальше нужно обратить вниманіе учащихся, что измѣняемыя слова состоятъ изъ двухъ частей: основы и окончанія. Для указанія пріема, какъ дѣлить измѣняемыя слова на основу и окончаніе, учитель берётъ, допустимъ, слѣдующіе примѣры:

1) Рыб|а плава|ютъ, птиц|а лета|ютъ, змѣ|я полза|ютъ.
2) Сѣд|ой старик|ъ тащ|итъ невод|ъ въ лодк|у.
3) Эт|а красив|ая дик|ая коз|а убит|а жесток|имъ охотник|омъ.
4) Эт|у красив|ую дик|ую коз|у убил|ъ жесток|ій охотник|ъ.

Въ приведенныхъ фразахъ единственное число замѣняется множественнымъ, окончанія пишутся сверху окончаній единственнаго и потомъ тѣ и другія отдѣляются вертикальной чертой.

Учитель спрашиваетъ, на сколько частей раздѣлены измѣняемыя слова и пишетъ на доскѣ, ученики въ тетрадяхъ: *измѣняемыя слова*

дѣлятся на двѣ части: одна изъ нихъ называется основой, другая окончаніемъ *).

Въ переписанной статьѣ учащіеся сначала устно, потомъ письменно (вертикальной чертой) дѣлятъ измѣняемыя слова на основу и окончаніе. Эти упражненія необходимо производить до тѣхъ поръ, пока учащіеся не навыкнутъ безошибочно производить дѣленіе измѣняемыхъ словъ на основу и окончаніе. При исполненіи этого требованія ученики невольно должны будутъ обращать вниманіе на окончанія и запоминать правописаніе ихъ. Одна изъ статей, въ которыхъ было произведено дѣленіе измѣняемыхъ словъ на основу и окончаніе, диктуется съ тѣмъ, чтобы учащіеся самостоятельно, безъ помощи учителя, раздѣлили слова на основу и окончаніе.

§ 2. Дальше возникаютъ вопросы: 1) должно ли ознакомленіе съ правописаніемъ основъ и окончаній итти *послѣ, параллельно* или *до* прохожденія этимологіи? 2) съ чего начинать — съ правописанія основъ или же съ правописанія окончаній?

Изученіе этимологіи ни въ коемъ случаѣ не слѣдуетъ начинать раньше третьяго года ученія, а между тѣмъ на третью ступень обуче-

*) Относительно дѣленія словъ на части и названія этихъ частей существуютъ разныя мнѣнія. Такъ, напримѣръ, въ сочиненіи г. Прядкина: „Изъ методики русской грамматики: правила употребленія знаковъ препинанія“ и т. д. находимъ слѣдующее раздѣленіе и термины:

1.	2.	3.	
Представка (префиксъ)	**Корень**	**Окончаніе** (Приставка, наставка, аффиксъ)	
		неизмѣняемое, словообразовательные, или производственные, звуки (вставка, суффиксъ)	*измѣняемое* (флексія)

14 названій для выраженія 4 понятій!

Кромѣ того, измѣняемое слово прежде всего мыслится нами состоящимъ изъ основы и окончанія — флексіи: основа, какъ нѣчто устойчивое, постоянное, болѣе или менѣе неизмѣнное; окончаніе — флексія, какъ измѣняющееся. Дальше, за терминомъ *окончаніе* укрѣпилось понятіе какъ объ измѣняемой части слова (флексіи); измѣнять это рѣшительно нѣтъ никакихъ основаній; самый терминъ нѣсколько неудаченъ — не указываетъ на сущность понятія (измѣняемость); замѣна его иностраннымъ тоже не вполнѣ удобна, потому что слово *флексія* имѣетъ два значенія.

Въ виду сказаннаго считаю наиболѣе пригоднымъ дѣлить измѣняемыя слова и употреблять термины нижеслѣдующимъ образомъ:

1. Основа			2. Окончаніе
префиксъ	корень	суффиксъ	

нія орѳографіи дѣтей можно уже взводить къ концу второго года ученія: въ цѣляхъ облегченія усвоенія орѳографіи нужно торопиться съ систематическимъ изученіемъ правописанія морфемъ, а не ожидать, пока будетъ пройденъ курсъ этимологіи. — При параллельномъ изученіи морфемъ и ихъ правописанія, дѣти, во-первыхъ, сразу должны одолѣть двѣ трудности и притомъ большія; во-вторыхъ, порядокъ изученія морфемъ въ интересахъ грамматики не совпадаетъ съ порядкомъ изученія ихъ въ интересахъ орѳографіи (ср. порядокъ изученія, указанный въ моей «Методикѣ грамматики русскаго литературнаго языка, съ тѣмъ, который будетъ указанъ здѣсь). — Выгоды изученія орѳографіи морфемъ слѣдующія: а) въ цѣляхъ правописанія должно ограничиться тѣмъ, чтобы дѣти умѣли различать основу отъ окончанія, префиксъ и суффиксъ отъ корня, не входя ни въ какія подробности; б) однако это элементарное ознакомленіе съ морфемами служитъ хорошей подготовкой къ подробному и обстоятельному изученію ихъ на урокахъ грамматики; в) на урокахъ правописанія дѣти усвоятъ морфемы, какъ извѣстный комплексъ *буквъ*; на урокахъ грамматики они должны разсматривать морфемы, какъ извѣстный комплексъ *звуковъ*; въ интересахъ орѳографіи необходимо, чтобы буквенный комплексъ бралъ перевѣсъ надъ звуковымъ, вытѣснялъ его изъ памяти учащихся, а это возможно въ томъ лишь случаѣ, когда буквенный прочно запечатлѣется раньше звукового.

То или иное рѣшеніе второго вопроса (съ чего начинать — съ правописанія основъ или съ правописанія окончаній) не имѣетъ особаго значенія. Начнемъ съ окончаній, такъ какъ умѣніе разбираться въ разнообразіи этой морфемы и умѣніе правильно писать ее прежде всего необходимо.

§ 3. Раздѣлимъ окончанія на слѣдующія 4 группы:

Къ первой группѣ относятся окончанія, отвѣчающія на вопросы: *кто, что, кого, чего, кому, чему, кого, что, кѣмъ, чѣмъ, о, (въ, на, при) комъ, чемъ.* Это — окончанія существительныхъ.

Ко второй — окончанія, отвѣчающія на вопросы: *сколько, сколькихъ, сколькимъ, сколькими, (о, въ, на, при) сколькихъ.* Это — окончанія числительныхъ.

Къ третьей — окончанія, отвѣчающія на вопросы: *какой, какая, какое, какого, какой, какому, какой, какимъ, какою, о, (на, въ, при) какомъ и какой; какіе, какія, какихъ, какимъ, какими, о, (въ на, при) какихъ.* Это — окончанія прилагательныхъ въ самомъ широкомъ смыслѣ, т.-е. собственно прилагательныхъ, числительныхъ порядковыхъ и причастій*).

*) Числительныя порядковыя, какъ доказывается въ моей „Методикѣ грамматики русскаго литер. языка“, должны быть отнесены къ прилагательнымъ; причастія тоже безъ особой натяжки можно считать прилагательными.

Къ четвертой — окончанія, отвѣчающія на вопросы: *что я дѣлаю, что ты дѣлаешь, что онъ дѣлаетъ, что мы дѣлаемъ, что вы дѣлаете, что они дѣлаютъ; что я дѣлалъ и т. д.* Это — окончанія глаголовъ.

Примѣчаніе. Приведенные термины пригодятся при изученіи грамматики. Если учащіеся научатся по вопросамъ различать окончанія существительныхъ, числительныхъ, прилагательныхъ и глаголовъ, то имъ не трудно потомъ будетъ распознавать и самыя существительныя, числительныя, прилагательныя и глаголы.

§ 4. Прежде чѣмъ приступить къ правописанію окончаній существительныхъ, необходимо познакомить учащихся съ понятіями: одушевленный предметъ, неодушевленный предметъ, мужескій родъ, женскій родъ, средній родъ.

Ознакомленіе съ первыми двумя понятіями достигается простымъ указаніемъ на предметы одушевленные и неодушевленные, при чемъ передъ первыми учитель пріучаетъ ставить вопросы: *кто, кого* и т. д.; передъ вторыми — *что, чего* и т. д. Чтобы ознакомить съ послѣдними тремя, учитель пишетъ на одной сторонѣ названія мужчинъ: Ѳедоръ(а) *), Филиппъ(а), Авель(я), Игорь(я), Ѳеодосій(я), Меѳодій(я); на другой — названія женщинъ: Ѳёкла(ы), Серафима(ы), Эсфирь(и), Рахиль(и), Агаѳія(и), Ѳеофанія(и). Учитель спрашиваетъ, кого называютъ первыми именами, кого вторыми. Получивъ отвѣтъ, что первыми именами называютъ мужчинъ, вторыми женщинъ, учитель требуетъ обратить вниманіе на окончанія тѣхъ и другихъ и выписываетъ одни подъ именами мужчинъ: **ъ(а), ь(я), й(я)**; другія подъ именами женщинъ: **а(ы), я(и), ь(и)**.

Дальше учитель говоритъ, что всѣ слова на **ъ(а), ь(я), й(я)** кажутся намъ какъ бы названіями мужчинъ, названіями мужескаго рода, напримѣръ: дубъ(а), кленъ(а), якорь(я), каравай(я), а слова на **а(ы), я(и), ь(и)** кажутся какъ бы названіями женщинъ, названіями женскаго рода, напримѣръ: берёза(ы), сосна(ы), ель(и), дыня(и).

Слова на **о(а)** — кольцо(а), крыло(а), перо(а); на **е(я), ё(я)** — ожерелье(я), подполье(я), ружье(я), бѣлье(я), не кажутся ни названіями мужескаго рода, ни названіями женскаго рода. Слова на **о(а), е(я), ё(я)** принято называть словами средняго рода.

Послѣ всего этого учитель пишетъ на доскѣ, ученики въ тетрадяхъ: *Слова на ъ(а), ь(я), й(я) — мужескаго рода; слова на а(ы), я(и), ь(и) — женскаго рода; слова на о(а), е(я), ё(я) — средняго рода.*

*) Въ виду невозможности различать родъ по окончаніямъ одного именительнаго падежа словъ на ь, нужно пріучать дѣтей употреблять каждое слово съ окончаніями именительнаго и родительнаго падежей. Такой навыкъ даетъ возможность безъ особаго правила вѣрно писать существительныя съ шипящими передъ окончаніями: мечъ(а), течь(и), ножъ(а), рожь(ржи).

Сообщенныя правила должны быть закрѣплены въ памяти слѣдующими устными и письменными упражненіями: 1) назвать, а потомъ выписать изъ прочитанной статьи наименованія одушевленныхъ предметовъ; 2) назвать и выписать наименованія неодушевленныхъ предметовъ; 3) назвать и выписать слова мужескаго рода и т. д. Для указанныхъ упражненій хорошо пользоваться названными раньше картинами и «Атласами».

§ 5. Теперь можно приступить къ ознакомленію съ правописаніемъ окончаній по падежамъ, не называя, конечно, падежей*), а ставя лишь падежные вопросы. Чтобы учащіеся возможно лучше усвоили правописаніе окончаній, необходимо продѣлать рядъ устныхъ и письменныхъ упражненій съ окончаніями каждаго падежа. Такъ какъ съ окончаніями именительнаго и родительнаго падежей учащіеся уже ознакомились, то слѣдуетъ перейти къ окончаніямъ сначала винит., а потомъ предложнаго, дательнаго и творительнаго падежей**). Винительный падежъ необходимо поставить сейчасъ же за именительнымъ и родительнымъ, потому что онъ, кромѣ словъ на **а**(**ы**), **я**(**и**), своими окончаніями въ однихъ случаяхъ сходенъ съ первымъ, въ другихъ со вторымъ***). Правописаніе окончаній предложнаго п. должно слѣдовать за правописаніемъ винительнаго и предшествовать правописанію окончаній дательнаго, чтобы легче было оттѣнить разницу въ окончаніяхъ винительнаго и предложнаго (въ столъ и въ столѣ, на воду и на водѣ, о колѣно и о колѣнѣ, на море и на морѣ) и сходство въ окончаніяхъ предложнаго и дательнаго падежей въ словахъ женскаго рода (къ рѣкѣ и на рѣкѣ, по водѣ и въ водѣ, къ землѣ и при землѣ, къ двери и на двери).

Для упражненій необходимо брать предложенія, въ которыхъ въ винительномъ падежѣ, преимущественно съ предлогомъ, употреблено какое-либо слово, представляющее затрудненіе въ правописаніи конечныхъ буквъ, напримѣръ, слова со звучными звуками на концѣ (зубъ, кровь и т. п.), слова съ шипящими на концѣ (мечъ, хрящъ и т. п.), слова съ конечнымъ звукомъ э (море, поле и т. п.), при этомъ передъ каждымъ словомъ съ окончаніемъ винительнаго падежа ставится одинъ

---

*) Осмысленное ознакомленіе съ падежами можетъ быть только при изученіи синтаксиса.

**) Объ окончаніяхъ звательнаго падежа нѣтъ никакой надобности говорить. О звательномъ падежѣ можетъ быть рѣчь только при изученіи синтаксиса.

***) Говорю: „въ однихъ случаяхъ, въ другихъ случаяхъ“ вм. „въ одушевленныхъ съ родительн., въ неодушевленныхъ съ именительн.“, такъ какъ многія одушевленныя имена въ винительномъ сходны съ именительн., а нѣкоторыя неодушевленныя съ родительнымъ, напримѣръ: мать, дочь, лань и др.. покойникъ, мертвецъ, истуканъ, идолъ и др.

изъ вопросовъ: *кого, что, въ кого, на кого, во что, на что, куда* и другіе.

Для упражненій въ правописаніи окончаній на вопросы: *о комъ, о чемъ, въ комъ, въ чемъ, на чемъ, при чемъ* нужно остановиться главнымъ образомъ на словахъ, кончающихся на **ь, е, ё, й.**

Изъ окончаній на вопросы: *кому, чему, къ кому, къ чему, по комъ, по чему* особеннаго вниманія при обученіи правописанію заслуживаютъ окончанія: **ѣ** и **и** въ словахъ на **а, я, ь (и).**

Изъ окончаній на вопросы: *кѣмъ, чѣмъ, съ кѣмъ, съ чѣмъ, подъ кѣмъ, подъ чѣмъ, надъ кѣмъ, надъ чѣмъ* необходимо остановиться на окончаніяхъ въ словахъ на **жъ, чъ, шъ, щъ, жа, ша, ща, ь (и).**

Такъ какъ употребленіе окончаній **е** и **ѣ** представляетъ большія затрудненія, то еще разъ остановимся на нихъ, чтобы учащіеся въ совершенствѣ уяснили себѣ ихъ употребленіе. Раздѣливъ доску на двѣ равныя части, учитель пишетъ примѣры, изъ которыхъ учащіеся должны вывести правило.

Солнце свѣтитъ.	*Дай Васѣ яблоко.*
Портной сшилъ платье.	*Принеси мнѣ тетрадь.*
Камень свалился въ море.	*Бѣги къ дядѣ.*
Не смотри на солнце.	*Въ морѣ соленная вода.*
Войдемъ въ подземелье.	*На солнцѣ есть темныя пятна.*

Изъ данныхъ примѣровъ учащіеся дѣлаютъ выводъ: въ словахъ, отвѣчающихъ на вопросы: *что, куда, на что, во что* — на концѣ пишется **е** *); а въ словахъ, отвѣчающихъ на вопросы: *кому, чему, гдѣ, (къ кому, о комъ, при комъ, по комъ, на комъ)* — пишется на концѣ **ѣ.**

Послѣ этого учитель сначала диктуетъ только такіе примѣры, въ которыхъ слова со звукомъ **е** на концѣ отвѣчаютъ на вопросы: *что, кому, чему*, спрашивая каждый разъ учащихся, какъ они напишутъ эти слова и почему.

Предупредительная диктовка. *Ожерелье стóитъ дорого. Принеси дѣдушкѣ воды. Возьми себѣ грушу. Сердце сильно бьется. Крестьянинъ пашетъ поле.*

Повѣрочная диктовка. *Тучи закрыли солнце. Я принесъ бабушкѣ стулъ. Дѣвочка разбила зеркальце. Платьице виситъ въ шкапу. Землемѣръ мѣряетъ поле. Мама подарила Машѣ куклу.*

Когда дѣти будутъ правильно писать подобныя фразы, учитель

*) Само собой разумѣется, что тутъ подразумѣваются только тѣ слова, которыя имѣютъ на концѣ звукъ э съ предшествующимъ мягкимъ согласнымъ. Чтобы сдѣлать правило покороче, можно помириться съ нѣкоторою неточностью его.

диктуетъ примѣры, въ которыхъ слова съ звукомъ *е* отвѣчаютъ на вопросы: *куда, гдѣ, на что, въ чемъ. Отецъ поѣхалъ въ поле. На полѣ много рабочихъ. Войдемъ въ ущелье. Въ ущельи стоитъ домикъ. Муха сѣла на платье. На платьи сидитъ муха. Не смотри на солнце.*

Повѣрочная диктовка. *На морѣ была страшная буря. Онъ смотрѣлъ на море. Дѣти побѣжали въ училище. Въ училищѣ былъ шумъ. На этомъ кладбищѣ много могилъ. Покойника понесли на кладбище. Скотъ выгнали на пастбище. Заяцъ лежалъ въ логовищѣ.*

За этимъ письменнымъ упражненіемъ слѣдуетъ дать предупредительную диктовку на тѣ-же слова, но чтобы они отвѣчали на вопросы дательнаго, винительнаго и предложнаго падежей съ разными предлогами. *Вѣрочка прибѣжала къ нянѣ. Птичка прыгаетъ по клѣткѣ. Воробей сидитъ на вѣткѣ. При матери добро, при солнышкѣ тепло. Онъ не побоялся ночью итти черезъ кладбище. Къ дядѣ пріѣхали гости. За ожерелье заплатили очень дорого. Это поле отдано подъ пастбище. По улицѣ шелъ бѣдный старикъ. Въ этой сказкѣ говорится про зеркальце царевны.*

Повѣрочная диктовка. *За терпѣнье даетъ Богъ спасенье. Къ тетѣ пришелъ докторъ. Птицы перелетѣли черезъ море. Этотъ домъ отданъ подъ училище. Мать погладила Ваню по головкѣ. Разскажи мнѣ про это чудовище. Дѣти живутъ при отцѣ и матери.*

Для полнаго закрѣпленія правилъ, гдѣ нужно въ концѣ словъ писать **е** и **ѣ**, слѣдуетъ дать предупредительную и провѣрочную диктовки на всѣ приведенные случаи.

Предупредительная диктовка. *Она была одѣта въ рубище. Мальчикъ сломалъ удилище. Они отправились на пепелище. Туловище слона громадно. По дорогѣ ѣхалъ всадникъ. Странникъ вошелъ въ жилище отшельника. Невѣстѣ надѣли вѣнокъ на голову. Въ шубѣ завелась моль.*

Повѣрочная диктовка. *По улицѣ гнали стадо въ поле. За платье заплатили десять рублей. Ученики спѣшили въ училище. На пожарищѣ еще былъ дымъ. Чудовище находилось въ подземельѣ. Хорошо птичкѣ въ золотой клѣткѣ, но еще лучше на зеленой вѣткѣ. Охотникъ гладилъ собаку по головѣ и спинѣ.*

§ 6. Перейдемъ къ правописанію окончаній числительныхъ, отвѣчающихъ на вопросы: *сколько, сколькихъ, о (въ, на, при) сколькихъ, сколькимъ, сколькими.*

Къ словамъ, отвѣчающимъ на приведенные вопросы, принадлежатъ слѣдующія: пять, шесть, семь, восемь, девять, десять, одиннадцать, двѣнадцать, тринадцать, четырнадцать, пятнадцать, шестнадцать, семнадцать, восемнадцать, девятнадцать, двадцать, тридцать, пятьдесятъ, шестьдесятъ, семьдесятъ, восемьдесятъ, пятьсотъ, шестьсотъ, семьсотъ, восемь-

сотъ, девятьсотъ, одинъ (одна, одно), два, три, четыре, сорокъ, девяносто, сто, двѣсти, триста, четыреста, двое, трое, четверо, пятеро, шестеро, семеро, восьмеро, девятеро, десятеро, полтора.

Всѣ эти числительныя по окончаніямъ можно раздѣлить на три группы: 1) числительныя на **ь**, 2) числительныя на **ъ**, 3) числительныя съ разными окончаніями.

Числительныя на **ь** при вопросахъ: *сколькихъ, сколькимъ, о, (въ, на, при) сколькихъ имьютъ окончаніе* **и**; при вопросѣ: сколькими **-ью**; не достаетъ пяти человѣкъ; шести ученикамъ поставлены хорошія отмѣтки; на двѣнадцати скамейкахъ сидятъ двадцать четыре ученицы; запертъ семью замками.

Числительныя на **ъ** состоятъ изъ двухъ словъ, измѣняющихъ свои окончанія: у меня пятьдесятъ рублей; у него нѣтъ пятидесяти рублей; къ пятидесяти рублямъ прибавь двадцать; онъ говоритъ о пятидесяти рубляхъ; наполни мой кошелекъ пятьюдесятью рублями; я проѣхалъ шестьсотъ верстъ; онъ еще не прошелъ шестисотъ верстъ; шестистамъ верстамъ до тысячи не достаетъ четырехсотъ; мы живемъ въ шестистахъ верстахъ отъ Москвы; онъ проѣхалъ шестьюстами верстами больше, чѣмъ я.

Числительныя третьей группы имѣютъ разныя окончанія, а потому усвоеніе ихъ окончаній представляетъ значительныя затрудненія. На вопросъ *сколькихъ* они имѣютъ такія окончанія: одного, одной, двухъ, трехъ, (четырехъ), сорока (девяноста, ста), двухсотъ (трехсотъ, четырёхсотъ), пятерыхъ и т. д. — На вопросы *о, (въ, на, при) сколькихъ:* объ, (въ, на, при) одномъ, одной, двухъ, трехъ, сорока, двухстахъ, двоихъ, четырехъ. На вопросъ *сколькимъ:* одному, одной, двумъ, тремъ, сорока, двумстамъ, двоимъ, четверымъ. На вопросъ *сколькими:* однимъ, одной, двумя, тремя, четырьмя, сорока, двумястами, двоими, четверыми.

§ 7. Для усвоенія правописанія окончаній, отвѣчающихъ на вопросы: *какой, какая, какое,* и т. д., нѣтъ надобности брать предложеніе, — можно ограничиться словесными выраженіями, въ родѣ: косолапый медвѣдь, косоглазый заяцъ и т. д.

Рядомъ съ этимъ нужно остановиться на измѣненіи окончаній **ый** и **аго** въ **ой** и **ого** подъ удареніемъ.

Прежде чѣмъ перейти къ предупредительной диктовкѣ, касающейся приведенныхъ окончаній, учащіеся должны усвоить правило: вопросъ *какіе* ставится передъ словами мужескаго рода, вопросъ *какія* передъ словами женскаго и средняго родовъ; нужно спрашивать: какіе медвѣди? какія щуки? какія кольца? и отвѣчать: косолапые медвѣди, зубастыя щуки, золотыя кольца.

Правописаніе окончаній, отвѣчающихъ на вопросы: *чей, чья, чье* и т. д. усвоивается такимъ же образомъ.

§ 8. Изъ окончаній, отвѣчающихъ на вопросы: *что дѣлаю* и т. д.; *что дѣлалъ, что сдѣлалъ,* необходимо остановиться главнымъ образомъ на тѣхъ, которыя имѣютъ частицы: *ся, сь.*

§ 9. Отъ правописанія окончаній необходимо перейти къ правописанію основъ. Такъ какъ основа представляетъ собой или одинъ лишь корень, или корень въ соединеніи съ префиксомъ или суффиксомъ, то правописаніе основы вполнѣ опредѣляется правописаніемъ составляющихъ ее частей. Но прежде чѣмъ приступить къ правописанію ихъ, необходимо научить дѣтей раздѣлять основы на составныя части. Достигается это такимъ образомъ. Учитель приводитъ слова, положимъ, съ корнями: *крас, уч, вѣр* и по подсказу учащихся сначала разлагаетъ ихъ на основу и окончаніе.

крас	*а*		*уч*	*у*		*вѣр*	*а*
крас от	*а*		*уч еник*	*ъ*	*до вѣр і*	*е*
крас авиц	*а*		*уч ениц*	*а*		*вѣр ност*	*ь*
крас авец	*ъ*		*уч ител*	*ь*		*вѣр н*	*ый*
крас ив	*ый*		*уч еническ*	*ій*	*до вѣр чив*	*ый*
крас н	*ый*		*уч ительск*	*ій*		*вѣр и*	*ть*
пре крас н	*ый*		*уч ені*	*е*		*вѣр ова*	*ть*
крас и	*ть*		*уч и*	*ть*	*с вѣр и*	*ть*
за крас и	*ть*	*на уч и*	*ть*	*за вѣр и*	*ть*
пере крас и	*ть*	*об уч а*	*ть*	*в вѣр и*	*ть*
по крас и	*ть*	*пере уч ива*	*ть*	*про вѣр и*	*ть*
по крас	*ь*	*за уч*	*и*	*по вѣр*	*ь*

Учитель читаетъ слова перваго столбца и спрашиваетъ, сходны ли слова по смыслу. Получивъ утвердительный отвѣтъ, онъ продѣлываетъ то же со словами второго и третьяго столбцовъ, подчеркивая сходныя части основы и требуя усвоить слѣдующее: *часть основы, дѣлающая слова сходными по смыслу, называется корнемъ; часть основы, находящаяся передъ корнемъ, называется префиксомъ (представкой), а часть основы, находящаяся между корнемъ и окончаніемъ, называется суффиксомъ.* Послѣ этого учитель заставляетъ указать основы, состоящія 1) изъ одного лишь корня, 2) изъ корня и суффикса, 3) изъ корня и префикса, 4) изъ корня, суффикса и префикса. Дальше даются слова, которыя должны быть вертикальной чертой раздѣлены на составныя морфологическія части: бѣл|ый, бѣл|изн|а, по|бѣл|и|ть, бѣл|уг|а, бѣл|ьм|о, бѣл|ок|ъ; цар|ь, цар|иц|а, цар|евич|ъ, цар|ств|о, цар|ствова|ть, про|цар|ствова|ть; стол|ъ, пре|стол|ъ, пре|стол|ьн|ый; воз|ъ, воз|и|ть, пере|воз|ить, пере|вез|ти, от|вез|ти,

по|воз|ка, из|воз|чик|ъ, пере|воз|чик|ъ; нос|и|ть, в|нос|и|ть, под|нос|и|ть, под|нос|ъ, нос|ильщик|ъ.

Необходимо также познакомить учащихся съ измѣненіями корней, чтобы при правописаніи они не смущались встрѣчающимися измѣненіями. О такихъ мало замѣтныхъ измѣненіяхъ, какъ смягченіе твердаго согласнаго въ мягкій (напримѣръ: вѣр'а, вѣр'ить), не стоитъ говорить. Нужно лишь обратить вниманіе на тѣ случаи, когда въ корнѣ гласный или согласный звукъ переходитъ въ другой или же совсѣмъ выпадаетъ: украсить, украшать; рука, ручка; духъ, душа; бѣгать, бѣжать; другъ, друзья; ходить, расхаживать; споръ, оспаривать; говорить, уговаривать; горѣть, грѣть.

§ 10. Послѣ сообщенія приведенныхъ предварительныхъ знаній можно приступить къ правописанію префиксовъ.

Сначала нужно познакомить съ правописаніемъ префиксовъ: **пре**, **пере**, **безъ**, **чрез** *). Приводятся примѣры: *Міръ прекрасенъ. Заяцъ перебѣжалъ дорогу. Помоги безпомощному. Чрезмѣрный трудъ вреденъ.* — Горизонтальной чертой префиксы отдѣляютъ отъ корней; дѣлается выводъ: *въ префиксахъ* **ѣ** *не пишется.*

Повѣрочная диктовка. *Престолъ находится въ алтарѣ. Предлинной хворостиной мужикъ гналъ гусей въ городъ продавать. Перестань разговаривать! Перепиши это! Онъ чрезвычайно обрадовался твоему приходу. Теперь безполезно ловить рыбу.*

Дальше даются примѣры, въ которыхъ встрѣчаются префиксы: **из**, **воз** (**вз**), **низ**, **раз**.

из-*б*ѣжать	ис-*п*ачкать, ис-*к*алѣчить
воз-*д*ухъ	вос-*т*окъ, вос-*х*одъ
вз-*д*охнуть	вс-*т*упить
низ-*в*ергать	нис-*п*ослать
раз-*г*нѣваться	рас-*ш*атать, рас-*ф*рантиться
	рас-*ц*ѣловать, рас-*ч*есать, рас-*щ*епить

Изъ приведенныхъ примѣровъ учащіеся должны сдѣлать выводъ: *въ префиксахъ: из, воз (вз), низ, раз —* **з** *переходитъ въ* **с** *передъ отзвучными согласными:* **к**, **п**, **т**, **х**, **ш**, **ф**, *а также передъ* **ц**, **ч**, **щ**, *потому что въ ихъ составъ входятъ отзвучные:* **ц**, *состоитъ изъ тс,* **ч** *изъ тьш,* **щ** *изъ шч.*

Тутъ-же нужно указать, что префиксъ **раз** (**рас**) переходитъ въ **роз** (**рос**), если на него падаетъ удареніе: ро́здыхъ, розыскъ, ро́зыгрышъ, ро́спись, ро́сказни, ро́зговѣнье, ро́звальни.

---

*) Въ предыдущемъ изданіи „Методики письма“ и въ брошюрѣ „Почему въ школахъ пишутъ орѳографически неправильно? Какъ устранить этотъ недостатокъ?“ къ префиксамъ ошибочно отнесенъ корень **нѣ**.

Относительно префиксовъ **без** и **чрез** нужно твердо замѣтить, что они *никогда* не измѣняются: безтолковый, чрезполосный.

Предупредительная и повѣрочная диктовки должны закрѣпить усвоенныя правила.

Что касается употребленія префиксовъ **пере**, **пре** и **при**, то относительно правописанія ихъ нельзя сказать ничего опредѣленнаго, потому что префиксъ **пре** въ однихъ словахъ имѣетъ такое-же значеніе, какъ и **пере**: *преступникъ* = переступившій законъ, прервать = *перервать, предать* = передать; въ другихъ показываетъ превосходство предмета, качества, дѣйствія: *престолъ, премудрость, преимущество, превосходство; прекрасный, прелестный, прегорькій.* Префиксъ **при** иногда употребляется вмѣсто **пре**, напр., *прикрасить, призадуматься, притупить.* Остается, значитъ, слова съ префиксами **пре** и **при** запомнить.

§ 11. Перейдемъ къ орѳографіи суффиксовъ. Суффиксовъ очень много, и орѳографія ихъ дается съ большимъ трудомъ. Остановимся на труднѣйшихъ и чаще всего встрѣчающихся.

Прежде всего учащіеся должны усвоить, что въ суффиксахъ, кромѣ полнаго суффикса сравнительной степени и глагольнаго суффикса **ѣ** и производныхъ отъ него, **ѣ** не пишется *). Въ справедливости этого учащіеся должны убѣдиться на разсмотрѣніи хотя бы слѣдующихъ словъ: купец*ъ*, торговец*ъ*, учител*ь*, орѣшек*ъ*, ручен*ь*ка, болен*ъ*, виден*ъ*, естественный, соломенный, маленькій, бѣлёшенек*ъ*, ближе, чаще, но добр*ь*е, добр*ь*йшій, вид*ь*ть, вид*ь*ніе, вид*ь*нный, вид*ь*вшій, оцѣпен*ь*ть, оцѣпен*ь*ніе, оцѣпен*ь*вшій, оцѣпен*ь*лый.

Примѣчаніе. Суффиксъ сравнительной степени иногда теряетъ послѣдній слогъ, тогда получаются формы: бол*ь*, мен*ь*, дол*ь*, дал*ь*, заран*ь*.

Письмо возможно большаго количества словъ съ приведенными суффиксами путемъ списыванія, подъ предупредительную и повѣрочную диктовку, окончательно должно укрѣпить учащихся въ умѣніи правильно писать слова съ этими суффиксами.

Изъ суффиксовъ существительныхъ большое затрудненіе для правописанія представляетъ суффиксъ **щик**.

Чтобы выяснить, когда можно употреблять **щик**, а когда нельзя, слѣдуетъ поступить такъ. Пишутся на одной сторонѣ доски слова:

*) Противъ даннаго правила могутъ возразить, что въ нѣкоторыхъ суффиксахъ существительныхъ пишется ѣ, напримѣръ, въ словахъ: желѣзо, телѣга, змѣй, калѣка, колѣно, полѣно. Въ приведенныхъ словахъ суффиксы уже срослись съ корнемъ, и ихъ должно считать, въ силу такъ называемой морѳологической абсорпціи, составной частью корня, а не суффиксами. Если кто не согласенъ съ этимъ по научнымъ соображеніямъ, то долженъ согласиться по педагогическимъ.

тюремщикъ, заемщикъ, наемщикъ, вѣстовщикъ, вѣсовщикъ, гробовщикъ, красильщикъ, на другой — *разносчикъ, доносчикъ, переписчикъ, извозчикъ, приказчикъ, нагрузчикъ, перебѣжчикъ*. Ученики выдѣляютъ корни въ тѣхъ и другихъ словахъ и убѣждаются, что хотя во всѣхъ словахъ слышится **щик**, но только въ первыхъ **щик** служитъ суффиксомъ; во вторыхъ-же суффиксъ не **щик**, а **чик**.

Къ приведеннымъ словамъ хорошо прибавить слѣдующія: *денщикъ, каменщикъ, поставщикъ, заказчикъ, разсказчикъ, перевозчикъ, переводчикъ, переплетчикъ, объѣздчикъ*. Тутъ кстати обратить вниманіе, что отъ словъ: *по—мѣст—ье, с—ыск—ать, ям—ск—ой* образуются существительныя съ суффиксомъ **ик**, предъ которымъ *ст* и *ск* обратились въ *щ*, почему получились слова: *помѣщикъ, сыщикъ, ямщикъ*.

Въ произношеніи смѣшиваются суффиксы: **ик** и **ек**. Изъ примѣровъ:

гвоздикъ, гвоздика	*орѣшекъ, орѣшка*
домикъ, домика	*камешекъ, камешка*
ножикъ, ножика	*колышекъ, колышка*
дождикъ, дождика	*барашекъ, барашка*

дѣлается выводъ, что суффиксъ **ик** сохраняется при измѣненіи словъ, суффиксъ **ек** теряетъ *е*. Отсюда слѣдуетъ, что, при встрѣчѣ съ суффиксами **ик** и **ек**, нужно измѣнить слово, и тогда легко узнать, какой изъ нихъ писать.

То же самое нужно сказать и относительно словъ съ суффиксами: **чик** и **чек** — *самоварчикъ, чика; голубочекъ, чка*. Изъ примѣровъ:

рученька	*ручонка*	*маменька*	*лошаденка*
ноженька	*ножонка*	*Машенька*	*шубенка*
душенька	*душонка*	*Сашенька*	*избенка*

дѣлается выводъ, что суффиксъ **еньк** нужно писать въ ласкательныхъ именахъ, а **енк** въ презрительныхъ и уменьшительныхъ.

Въ прилагательныхъ необходимо обратить вниманіе на правописаніе слѣдующихъ суффиксовъ: **н**, **ьн**, **ен**, **енн**, **ян**, **янн**, **анн**, **ск**, **еньк**, **охонек**, **ехонек**, **ешенек** и глагольномъ суффиксѣ **ѣл**.

Суффиксъ **н**, присоединенный къ корню, оканчивающемуся звукомъ *н*, образуетъ прилагательное съ двумя **н**: *конь — конный, сонъ — сонный, истина — истинный, осень — осенній, весна — весенній, пѣна — пѣнный, равнина — равнинный, средина — срединный* и другія.

Суффиксы: **ьн**, **ен**, **н** чередуются въ прилагательныхъ: *больной — боленъ, сильный — силенъ, видный — виденъ, бѣдный — бѣденъ, дурной — дуренъ, мутный — мутенъ, красный — красенъ, равный — равенъ*.

Усвоеніе правописанія прилагательныхъ съ суффиксомъ **енн** возможно лишь путемъ запоминанія; въ сомнительныхъ случаяхъ необходимо обращаться къ словарю, такъ какъ этотъ суффиксъ часто употребляется безъ всякой видимой причины, напримѣръ въ прилагательныхъ: *соломенный, буквенный, клюквенный и т. п.*

Что касается суффиксовъ: **ян**, **янн**, **анн**, то употребленіе ихъ, вопреки утвержденію Грота, тоже не подчиняется никакимъ правиламъ, и волей — неволей должно усвоивать прилагательныя съ ними. Умѣнье правильно употреблять суффиксы: **ян** и **янн** можно облегчить усвоеніемъ пяти прилагательныхъ съ суффиксомъ **янн**: *деревянный, жестянный (но жестяной мастеръ), оловянный, стеклянный, сафьянный.* Въ остальныхъ употребляется суффиксъ **ян**: *серебряный, конопляный* и другія.

Относительно суффикса **ск** учащіеся должны замѣтить, что съ предшествующими ему коренными: *к, ч, ц* онъ обращается въ *цк*, въ остальныхъ случаяхъ сохраняется: *турокъ — турецкій, ткачъ — ткацкій, нѣмецъ — нѣмецкій, но французъ — французскій, шведъ — шведскій, солдатъ — солдатскій.*

Правописаніе прилагательныхъ съ суффиксами: **еньк**, **охонек**, **ехонек, ешенек** должно быть усвоено письмомъ возможно большаго числа примѣровъ.

Запоминаніе орѳографіи прилагательныхъ съ глагольнымъ суффиксомъ **ѣл** можетъ быть облегчено объясненіемъ, что эти прилагательныя имѣютъ тотъ же суффиксъ, что и глаголы въ прошедшемъ времени: *зрѣлъ — зрѣлый, спѣлъ — спѣлый, окаменѣлъ — окаменѣлый, окоченѣлъ — окоченѣлый* и т. п.

Изъ глагольныхъ суффиксовъ особеннаго вниманія заслуживаютъ суффиксы: **и** и **ѣ**, такъ какъ правильное употребленіе ихъ ведетъ къ умѣнью правильно писать множество словъ, напримѣръ, знаніе, что въ глаголѣ *видѣть* суффиксъ **ѣ**, а въ глаголѣ *рѣшить* суффиксъ **и**, даетъ возможность безошибочно писать слѣдующія слова: *видѣніе, видѣлъ, видѣвшій, видѣвъ, видѣнный; рѣшеніе, рѣшилъ, рѣшившій, рѣшивъ, рѣшенный* и множество производныхъ отъ нихъ.

Правильное употребленіе глагольныхъ суффиксовъ: **ова**, **ева**, **ыва**, **ива** представляетъ столько затрудненій, что при встрѣчѣ съ ними лучше всего справиться въ словарѣ.

Отъ суффикса **ева** нужно отличать сложный суффиксъ **ѣва** со вставочнымъ **в**. Послѣдній суффиксъ представляетъ собой осложненіе суффикса **ѣ**; забол*ѣ-в-а*-ть, одол*ѣва*ть, загруб*ѣва*ть, поспѣ*ва*ть, созр*ѣва*ть и др.

§ 12. Остается сказать о правописаніи корней. Многіе изъ нихъ представдяютъ трудности для правописанія, напримѣръ, всѣ корни съ сомнительными гласными и согласными (*ча*сы или *че*сы, г*о*рохъ или г*а*-

рохъ, пробка или пролка и т. п.), но славу «трудныхъ» пріобрѣли только корни съ буквою ѣ. Слова съ ней въ корнѣ издавна почитаются бичомъ учащихся; принимались и теперь принимаются всевозможныя мѣры къ тому, чтобы облегчить усвоеніе ихъ. Довольно удачной можно признать попытку подобрать слова такъ, чтобы вышло стихотвореніе, имѣющее какой-либо смыслъ, напримѣръ:

Бѣлый, блѣдный, бѣдный бѣсъ
Убѣжалъ голодный въ лѣсъ.
Лѣтомъ по лѣсу онъ бѣгалъ
Рѣдькой съ хрѣномъ пообѣдалъ
И за горькій тотъ обѣдъ
Далъ обѣтъ надѣлать бѣдъ.

Наши вѣки и рѣсницы
Защищаютъ глазъ, зѣницы,
Вѣки жмуритъ цѣлый вѣкъ
Ночью каждый человѣкъ.

Вѣтеръ вѣтки поломалъ,
Нѣмецъ вѣники вязалъ,
Свѣсилъ вѣрно на безменѣ (на вѣсахъ),
За двѣ гривны продалъ въ Вѣнѣ.

Днѣпръ и Днѣстръ, какъ всѣмъ извѣстно,
Двѣ рѣки въ сосѣдствѣ тѣсномъ,
Дѣлитъ области ихъ Бугъ,
Рѣжетъ съ сѣвера на югъ!

Кто такъ гнѣвно свирѣпѣетъ?
Крѣпко сѣтовать такъ смѣетъ?
Надо мирно споръ рѣшить
И другъ друга убѣдить.

Птичьи гнѣзда грѣхъ зорить
Грѣхъ напрасно хлѣбъ сорить,
Надъ калѣкой грѣхъ смѣяться,
Надъ увѣчнымъ издѣваться.

Современные педагоги осуждаютъ подобные пріемы усвоенія словъ съ буквою ѣ въ корнѣ. Въ журналѣ «Для народнаго учителя» (1910 г. № 11) Гр. К-скій сильно возмущается, что ради усвоенія этихъ словъ заставляли дѣтей заучивать разную чепуху, галиматью, какъ онъ выражается, въ

родѣ приведенныхъ выше стиховъ. Эти стихи заучивались съ практической цѣлью, а признанный знатокъ дѣтской души Ушинскій не гнушался подобными стихами безъ всякихъ даже практическихъ цѣлей и помѣстилъ ихъ въ значительномъ количествѣ въ своемъ «Родномъ словѣ». То обстоятельство, что учащіеся сами придумываютъ стихотворную рѣчь для усвоенія трудныхъ названій, должно заставить серьезно задуматься надъ этимъ, а не глумиться, подобно К-скому. Что въ самомъ дѣлѣ дурного, если дѣти запомнятъ: Вѣтеръ вѣтки поломалъ и т. д.

На подобнаго рода стихи нельзя смотрѣть какъ на безсмыслицу, а какъ на шутку, на такую, однако, шутку, которая прочно запечатлѣваетъ въ памяти слова съ буквою ѣ въ корнѣ послѣ буквы в. Какъ ни труденъ русскій языкъ для дѣтей-эстонцевъ, но музыкальную стихотворную рѣчь они заучиваютъ съ удовольствіемъ и хорошо помнятъ ее. Поэтому едва ли можно осуждать добровольное заучиваніе дѣтьми стиховъ, подобныхъ приведеннымъ.

Посмотримъ, что предлагается въ настоящее время для облегченія усвоенія интересующихъ насъ словъ.

Фоминъ составилъ книжечку, способствующую тому, чтобы слова съ буквою ѣ въ корнѣ были усвоиваемы въ пословицахъ и изреченіяхъ при помощи списыванія. Способъ Фомина требуетъ слишкомъ много времени и въ концѣ сводится къ тому, что учащіеся все-таки должны *запомнить* слова съ этой буквой. Кромѣ того, пословицы, какъ было сказано раньше, нельзя признать матеріаломъ, пригоднымъ для обученія дѣтей орѳографіи.

Проф. Богородицкій въ «Очеркахъ по языковѣдѣнію и языку» (стр. 94—102) для узнаванія, когда писать въ корнѣ слова букву ѣ и когда е, рекомендуетъ способъ, основанный на подборѣ такихъ словъ, чтобы на звукъ е падало удареніе, чтобы этому звуку предшествовалъ мягкій согласный, а за нимъ слѣдовалъ твердый. Хотя профессоръ и увѣряетъ, что онъ съ успѣхомъ примѣнялъ свой способъ въ Казанской татарской учительской школѣ, но съ увѣренностью можно сказать, что кромѣ самого творца, этимъ способомъ никто другой не станетъ пользоваться. Требуется столько напряженнаго и продолжительнаго размышленія, непосильнаго при томъ для дѣтей, что они предпочтутъ выучить нѣсколько стиховъ о бѣдномъ, блѣдномъ бѣсѣ, чѣмъ одинъ разъ подумать по способу проф. Богородицкаго.

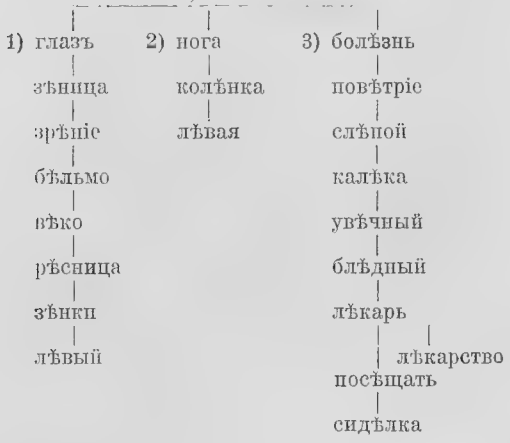
Н. Бочкаревъ въ статьѣ: «Опытъ новой постановки изученія коренныхъ словъ въ начальной школѣ» (Рус. шк. 1902 г. № 7—8) слова съ буквою ѣ размѣщаетъ въ особой придуманной имъ таблицѣ. Она настолько умно оригинальна, что я нахожу необходимымъ цѣликомъ привести ее.

Таблица систематически расположенныхъ коренныхъ словъ.

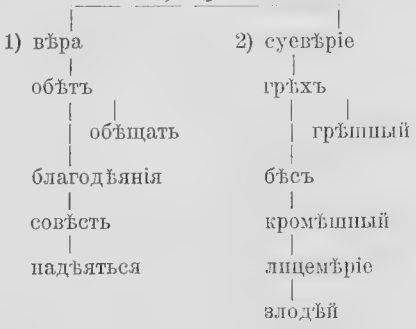
I. Человѣкъ.

A. Природа человѣка.

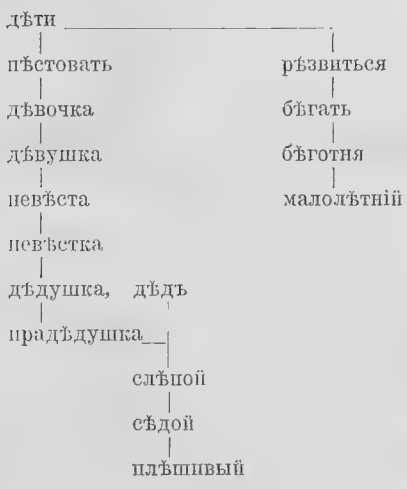
a) Тѣло.



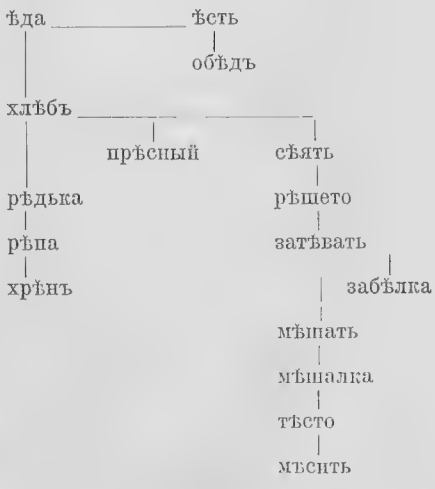
b) Душа.



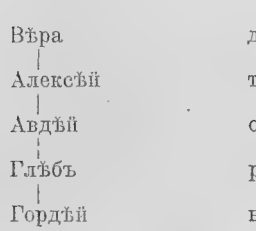
c) Возрасты.



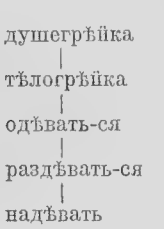
d) Питаніе.



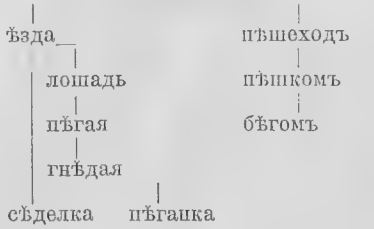
e) Имена.



f) Одежда.



g) Движеніе.



e) Имена.

Елисѣй
Еремѣй
Матвѣй
Сергѣй

g) Движеніе.

сѣдло — ѣздокъ — сѣдокъ
гнѣдко — сѣрко

B. Дѣятельность человѣка.

a) О дѣятельности вообще.

1) дѣло — цѣль — успѣхъ
2) бездѣлье — лѣнь — бѣдность — бѣда

b) Торговля.

мѣна — мѣра—мѣрка — вѣсы—вѣсъ — вѣшать
цѣна

c) Война.

1) крѣпость — укрѣпленіе — пѣхота — стрѣла — выстрѣлъ; цѣль — осѣчка — насѣчка — сѣкира
2) набѣгъ — перестрѣлка — рѣзня — сѣча — оцѣпленіе — измѣна — перебѣжчикъ; тѣснить — побѣда — преслѣдованіе — плѣнъ — плѣнникъ; побѣгъ — бѣглецъ

d) Сожительство.

сосѣдъ — встрѣча — бесѣда — рѣчь — отвѣтъ — вѣсть — вѣдать — смѣхъ — тѣшить — потѣха — гнѣвъ — рѣзкость — привѣтъ — совѣтъ

e) Времясчисленіе.

годъ — зима — снѣгъ; лѣто — мѣсяцы — апрѣль; недѣли — понедѣльникъ
вѣкъ — столѣтіе

II. Окружающее человѣка.

а) Село.

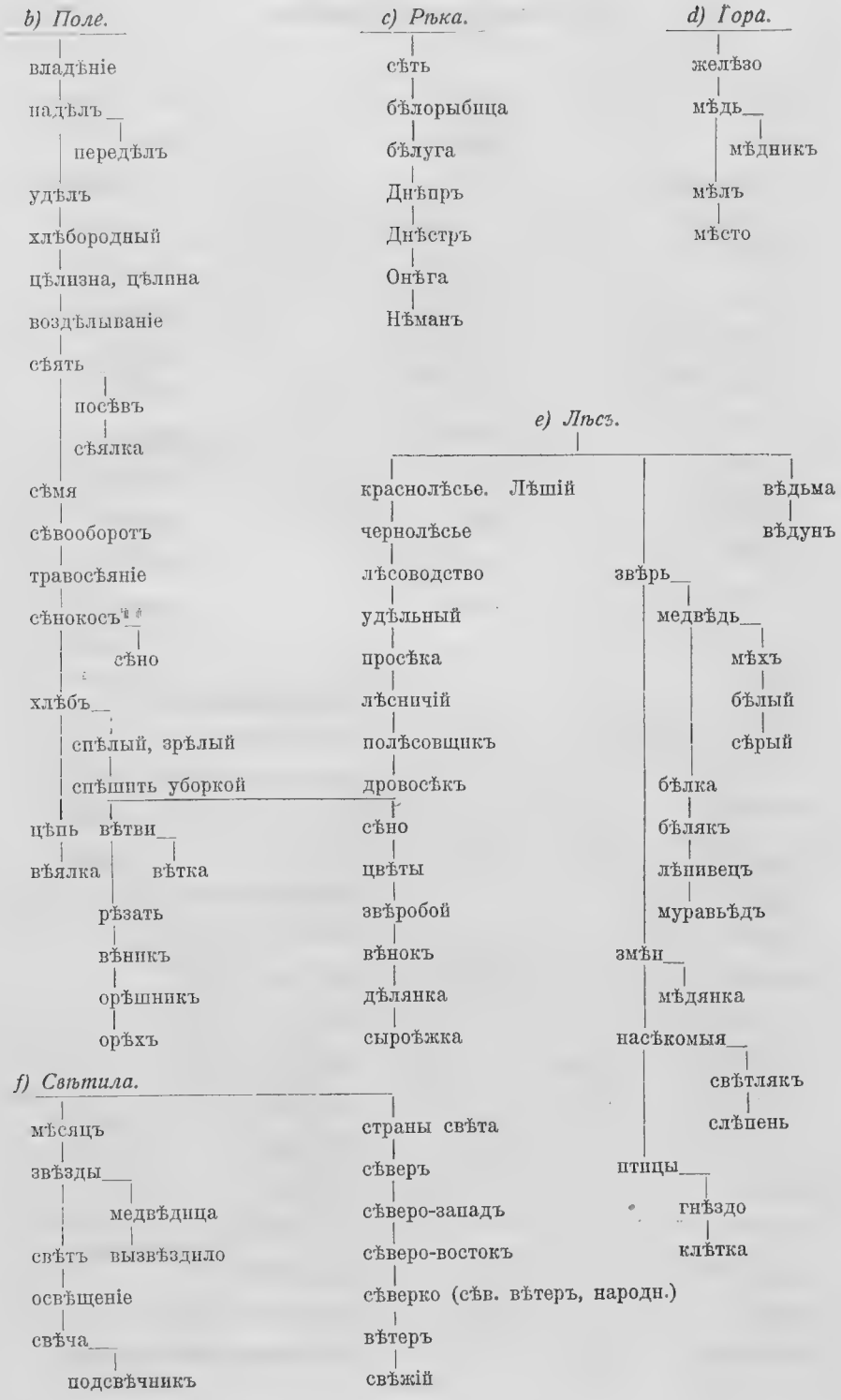
1) Жилище
- стѣны
  - простѣнокъ
    - бѣлый
- сѣни
- сѣнникъ
- клѣть
  - подклѣть
- свѣтлица
- хлѣвъ
- сѣновалъ
- навѣсъ
- повѣть (сарай)
- сусѣкъ
- стрѣха
- лѣстница
  - лѣзть
- тѣснота

2) Домоводство
- пѣтухъ
- насѣдка
  - бѣлокъ
- мѣсиво
- подсѣвки
- рѣзка
- сѣчка
- сѣтка
- цѣдилка
- рѣшетка
- полѣнница
- полѣно

3) Домохозяйство
- бѣлье
  - прорѣха
    - мѣтка
- одѣяло
- занавѣска
- вѣшалка
- цѣпочка
- рукодѣліе
- имѣніе
- завѣщаніе
- наслѣдство
- дѣлежъ
  - раздѣлъ

4) Храмъ
- обѣдня
- всенощ. бдѣніе
- благовѣстъ
- благолѣпіе
- ветхозавѣтныя } иконы
- новозавѣтныя } святыхъ
- придѣлы
- завѣса
- священнодѣйствіе
- благоговѣніе
- пѣніе
- проповѣдь

5) Религіозно-обрядовая сторона жизни
- Обрѣзаніе Господне. Нов. годъ
  - вѣнчаніе
    - вѣнецъ
- Срѣтеніе Господне
- мясоѣдъ
- розговѣнье
- заговѣнье
- говѣніе
- исповѣдь
- исцѣленіе
- заповѣдь
  - завѣтъ
- Благовѣщеніе
- Свѣтлое Воскресеніе
- Усѣкновеніе главы Іоанна Крест.


b) Поле.
владѣніе
надѣлъ
передѣлъ
удѣлъ
хлѣбородный
цѣлизна, цѣлина
воздѣлываніе
сѣять
посѣвъ
сѣялка
сѣмя
сѣвооборотъ
травосѣяніе
сѣнокосъ
сѣно
хлѣбъ
спѣлый, зрѣлый
спѣшить уборкой
цѣпь
вѣтви
вѣялка
вѣтка
рѣзать
вѣникъ
орѣшникъ
орѣхъ
c) Рѣка.
сѣть
бѣлорыбица
бѣлуга
Днѣпръ
Днѣстръ
Онѣга
Нѣманъ
d) Гора.
желѣзо
мѣдь
мѣдникъ
мѣлъ
мѣсто
e) Лѣсъ.
краснолѣсье. Лѣшій
вѣдьма
вѣдунъ
чернолѣсье
лѣсоводство
удѣльный
просѣка
лѣсничій
полѣсовщикъ
дровосѣкъ
сѣно
цвѣты
звѣробой
вѣнокъ
дѣлянка
сыроѣжка
звѣрь
медвѣдь
мѣхъ
бѣлый
сѣрый
бѣлка
бѣлякъ
лѣпивецъ
муравьѣдъ
змѣи
мѣдянка
насѣкомыя
свѣтлякъ
слѣпень
птицы
гнѣздо
клѣтка
f) Свѣтила.
мѣсяцъ
звѣзды
медвѣдица
свѣтъ
вызвѣздило
освѣщеніе
свѣча
подсвѣчникъ
страны свѣта
сѣверъ
сѣверо-западъ
сѣверо-востокъ
сѣверко (сѣв. вѣтеръ, народн.)
вѣтеръ
свѣжій

Въ томъ видѣ, въ какомъ помѣщены слова на таблицѣ, ведется *заключительное* повтореніе, но *не первоначальная* проработка матеріала. При первоначальной проработкѣ Бочкаревъ совѣтуетъ держаться иного порядка, такого, чтобы легчайшее, находящееся въ болѣе тѣсной внутренней связи, было изучено раньше. Для первоначальнаго изученія онъ рекомендуетъ такой порядокъ: 1) питаніе человѣка, 2) движеніе, 3) возрасты, 4) тѣло, 5) жилище, 6) времясчисленіе, 7) лѣсъ, 8) свѣтила, 9) гора, 10) душа, 11) имена, 12) одежда, 13) рѣка, 14) война, 15) торговля, 16) храмъ, 17) обрядовая сторона, 18) поле, 19) о дѣятельности вообще, 20) домоводство, 21) домохозяйство и 22) сожительство (послѣднее слово слѣдуетъ замѣнить выраженіемъ «совмѣстная жизнь»). Бочкаревъ находитъ возможнымъ познакомить со всѣмъ этимъ и привести въ систему къ концу второго года ученія. Возможно Бочкареву, вѣроятно, весьма талантливому педагогу; а заурядный учитель едва ли справится съ его таблицей такъ, какъ онъ этого хочетъ, и какъ, дѣйствительно, должно быть. Вотъ какъ Бочкаревъ ведетъ разработку группы словъ о питаніи.

На землѣ кто живетъ? Люди, животныя. О многихъ говорятъ люди, а объ одномъ? Чтобы человѣку и животному жить, а не умереть, они что должны дѣлать? Ѣсть. Значитъ для нихъ необходима что? Ѣда. Что человѣкъ ѣстъ? Хлѣбъ... перечисленія другихъ пищевыхъ продуктовъ, — остановка на рѣпѣ, рѣдькѣ и хрѣнѣ. Ѣстъ человѣкъ каждый день, по одному разу? Главная ѣда когда бываетъ? За обѣдомъ. Что ѣдятъ? Хлѣбъ. Кто скажетъ, какіе хлѣбы бываютъ? Кислый и прѣсный. Изъ чего готовятъ хлѣбъ? Какъ готовятъ кислый хлѣбъ? Далѣе на вопросы учителя ученики высказываютъ всѣ слова, помѣщенныя въ своемъ мѣстѣ. При повтореніи получается слѣдующая картинка. *Чтобы жить, человѣкъ ѣстъ; главная ѣда за обѣдомъ; ѣдятъ хлѣбъ; хлѣбъ готовятъ изъ муки; муку сѣютъ рѣшетомъ, засѣваютъ; засѣянное мѣшаютъ мѣшалкой; дѣлаютъ забѣлку, прибѣлку; получается тѣсто, тѣсто мѣсятъ. Кромѣ хлѣба ѣдятъ рѣпу, рѣдьку, хрѣнъ.* — Этимъ временемъ нужныя слова записываются на классную доску. По прочтеніи ихъ, учитель обращаетъ вниманіе учениковъ на орѳографію и подтверждаетъ, что ѣ пишется въ этихъ словахъ всегда. Отвѣты на отдѣльные вопросы.

Теперь скажите мнѣ, что мы ѣдимъ? А какъ зовутъ того, кто печетъ хлѣбы? — При помощи вопросовъ находятся слова-предметы: хлѣбный, хлѣбушко, хлѣбопашецъ, хлѣбосолъ, хлѣбородный и др. Всѣ записываются на классной доскѣ въ столбецъ. То-же продѣлывается со словомъ обѣдъ. — Въ первомъ столбцѣ слова похожи другъ на друга? А какъ написаны они? А во второмъ столбцѣ? Да! Запомните! Во всѣхъ словахъ сходныхъ, напоминающихъ слово хлѣбъ и обѣдъ, пи-

шется всегда ѣ. — Разбирается слово прѣсный. Обобщеніе повторяется. Такъ поступаютъ и съ другими коренными словами.

Послѣ приведенной разработки урока Бочкаревъ совѣтуетъ дать диктовку. Лучше сдѣлать такъ: связная рѣчь, напечатанная выше курсивомъ, записывается на доскѣ; дѣти списываютъ ее. Потомъ слова о питаніи пишутся на доскѣ такъ, какъ въ таблицѣ и тоже списываются. За этими упражненіями можетъ слѣдовать диктовка.

На основаніи личной практики, Бочкаревъ утверждаетъ, что онъ, послѣ получасовой проработки извѣстнаго количества словъ по данному способу, въ итогѣ получаетъ больше результатовъ, нежели раньше, послѣ всевозможныхъ заучиваній, списываній, диктовокъ, въ совокупности отнимавшихъ цѣлые часы. Безспорно, что разсмотрѣнный способъ цѣлесообразенъ, но только учителю успѣшно справиться съ нимъ весьма трудно. Цѣлесообразность его состоитъ совсѣмъ не въ томъ, въ чемъ видитъ ее самъ авторъ. Авторъ думаетъ, что благодаря его способу заучиваніе производится не механически, а сознательно и не словъ, ничего не говорящихъ ученику, а реальныхъ предметовъ, которые при изображеніи письменномъ пишутся черезъ ѣ. Возьмемъ хотя бы слова, относящіяся къ войнѣ. Сознательное отношеніе къ нимъ обусловливается не тѣмъ, что они группируются около понятія войны, а тѣмъ, была ли уже у дѣтей возможность составить представленіе о крѣпости, о пѣхотѣ, о стрѣлѣ, о выстрѣлѣ и т. д. Для сознательнаго отношенія къ этимъ словамъ способъ Бочкарева ровно ничего не даетъ (это нужно твердо помнить), его способъ только объединяетъ ихъ около одного понятія и этимъ облегчаетъ запоминаніе ихъ.

М. В. Козырь старается облегчить запоминаніе словъ съ буквою ѣ въ корнѣ съ помощью рисунковъ. Такъ, напримѣръ, для запоминанія словъ съ этой буквой въ корнѣ послѣ **м**, онъ рисуетъ мальчика, пускающаго бумажнаго *змѣя*; вблизи мальчика извивается *змѣя*; возлѣ него стоитъ мѣшокъ съ *мѣтой*, рядомъ съ мѣшкомъ нѣсколько мѣдныхъ монетъ. Потомъ составляется такое описаніе: *„Смѣлый Еремѣй пускаетъ змѣя; вблизи Еремѣя извивается змѣя; возлѣ него стоитъ мѣшокъ съ мѣтой; мѣшокъ мѣняется на мѣдныя деньги“*. Способъ Козыря обусловливаетъ сознательное отношеніе къ словамъ, но связываетъ ихъ не логическимъ принципомъ, а внѣшнимъ признакомъ (буквой ѣ въ корнѣ послѣ буквы **м**).

А. Павловъ въ брошюрѣ съ рекламнымъ заглавіемъ: «Новый способъ легкаго запоминанія словъ, въ корнѣ которыхъ пишется ѣ, при помощи иллюстрированной таблицы, построенной на психологическихъ основахъ,» подобно Козырю, ассоціируетъ слова съ буквою ѣ въ корнѣ съ рисунками, но на иныхъ основаніяхъ: онъ для каждаго слова даетъ особый рисунокъ. Слова, называющія дѣйствіе, качество, отвлеченныя понятія (грѣхъ, гнѣвъ, вѣра и т. п.), обозначены сложными рисун-

ками, напримѣръ: для обозначенія состоянія *млѣть* изображена жатва; для обозначенія качества *прѣсный* — ключъ воды, бьющей изъ горы, и возлѣ мальчикъ, собирающійся напиться; для обозначенія отвлеченнаго понятія *гнѣвъ* — гроза, во время которой одновременно сверкаютъ три молніи (!?), одна изъ нихъ направлена на одиноко стоящій среди поля домикъ и т. п. Для обозначенія словъ: *желѣзный* взята соха потому, что на ней есть желѣзные сошники, *мѣдный* — самоваръ, *сѣверъ* — бѣлый медвѣдь и т. п. слишкомъ произвольныя и весьма прихотливыя ассоціаціи. Словомъ, принципъ наглядности доведенъ до смѣшного и тривіальности тамъ, гдѣ въ немъ не только нѣтъ надобности, но гдѣ пользованіе имъ даже нежелательно. Дѣло въ томъ, что основныя слова съ буквою ѣ въ корнѣ, за весьма немногими исключеніями, самыя употребительныя, а потому и общеизвѣстныя (дѣти, дѣдъ, бѣлье, мѣлъ, вѣшалка, вѣсы, снѣгъ и т. п.). Слова эти въ школѣ представляютъ хлопоты не со стороны содержанія, которое хорошо извѣстно дѣтямъ, а со стороны *умѣнія правильно писать ихъ* и со стороны *умѣнія распознавать производныя отъ нихъ слова.* На послѣднее Павловъ не обратилъ вниманія. Вообще нужно сказать, что шумъ, поднимаемый около буквы ѣ и около словъ съ нею въ корнѣ, вреденъ: онъ развиваетъ у дѣтей страхъ къ буквѣ ѣ, и они употребляютъ ее, гдѣ нужно и не нужно.

Итакъ, каждый изъ разсмотрѣнныхъ пріемовъ усвоенія словъ съ буквой ѣ въ корнѣ имѣетъ свои недочеты. Наиболѣе цѣлесообразнымъ должно признать способъ, о которомъ коротко упоминалось мной въ «Обученіи письму», и о которомъ подробно говоритъ Прядкинъ въ книгѣ: «Изъ методики русскаго языка». Этотъ способъ ограничивается тѣмъ, что нужно въ данномъ случаѣ: онъ учитъ дѣтей умѣнью правильно писать слова съ буквою ѣ въ корнѣ, какъ основныя, такъ и производныя. Прядкинъ совѣтуетъ взять два-три слова изъ той или другой семьи словъ, но словъ такихъ, которыя даютъ возможность и дѣтямъ легко понять смыслъ коренныхъ звуковъ. Для примѣра онъ опредѣляетъ смыслъ коренныхъ звуковъ, хоть такихъ: *бѣд-*, *свѣт-*. Слова: бѣднякъ, побѣда, убѣдить говорятъ о томъ, что для одного человѣка бѣда заключается въ томъ, что у него недостаетъ средствъ для насущнаго; другой терпитъ бѣду, горе потому, что онъ побѣжденъ: лишенъ свободы, крова, одежды; третій видитъ бѣду, непріятность, досаду въ томъ, что его убѣдили, побѣдили отказаться отъ своего взгляда. Отсюда: всѣ слова, въ которыхъ встрѣчаются коренные звуки, *бѣд*, *бѣжд*, говорятъ или о бѣдѣ матеріальной, или о бѣдѣ душевной. Слова съ коренными звуками *свѣт-*, *свѣщ-*, *свѣч-*, говорятъ о дѣйствіяхъ, состояніяхъ, качествахъ, свойствахъ предметовъ, являющихся причиною, источникомъ, поводомъ для проявленія названныхъ дѣйствій, состояній, напр.: свѣтить, посвѣтить, освѣщеніе, свѣча, подсвѣчникъ и т. д.

Для ознакомленія съ частями слова Прядкинъ беретъ корни словъ съ буквою **ѣ**, напр., корень *вѣд*, пишетъ его на доскѣ, проситъ учащихся подыскивать слова съ этими коренными звуками и подписываетъ подъ корнемъ, а дѣти списываютъ написанное на доскѣ въ особыя тетрадки, напримѣръ, берутся коренные звуки: *вѣд*, *вѣс* (с = д) — *вѣщ* (щ = с-т), и подъ ними пишутся производныя слова; при этомъ коренные звуки подчеркиваются.

		(д)	(д)
вѣд-	**вѣд-ѣ-н-і-*е***	**вѣс-**	**вѣщ- (= вѣс-т-)**
вѣд-*ь*	С-**вѣд-ѣ-н-і-*е***	**вѣс-т-*ь***	Из-**вѣщ-а-*ть***
За-по-**вѣд-*ь***	Не-**вѣд-ѣ-н-і-*е***	Из-**вѣс-т-і-*е***	За-**вѣщ-а-*ть***
Ис-по-**вѣд-*ь***	Прав-о-**вѣд-ѣ-н-і-*е***	Из-**вѣс-т-н-*ы-й***	На-**вѣщ-а-*ть***
За-кон-о-**вѣд-*ъ***	**вѣд-а-*ть***	**вѣс-т-н-ик-*ъ***	У-**вѣщ-а-*ть***
За-кон-о-**вѣд-ѣ-н-і-*е***	За-**вѣд-у-*ю***	. . . . .	У-**вѣщ-а-н-і-е**
	За-**вѣд-ыва-*ть***		У-**вѣщ-ева-*ть***

Для сознательнаго распознаванія дѣтьми созвучныхъ корней ведется бесѣда, приблизительно такая.

— Дѣти, отъ этого ли корня слова: *вед*-у, *вес*-ти, при-вед-у, привес-ти; с-вед-у, с-вес-ти, с-вед-е́-н-і-е? — Нѣтъ.

— Что значитъ слово *вѣд*-ать? — Знать.

— А слова — вед-у, вес-ти, напр., въ выраженіи: вести лошадь, корову? — Эти слова значатъ — вести предметъ одушевленный съ одного мѣста на другое.

— Да, корень *вед* значитъ — силою заставить другой предметъ сойти съ мѣста и итти, куда его поведутъ; а корень *вѣд* вообще означаетъ пріобрѣтать знанія при помощи памяти, мышленія и воображенія, — хранить въ душѣ эти знанія, имѣть знанія. Значеніе коренныхъ звуковъ представками, измѣняется, что видно изъ слѣдующаго: общее значеніе корня *вѣд* — измѣнено, напр., въ словѣ запо*вѣдь*; слово запо*вѣдь* говоритъ только о тѣхъ свѣдѣніяхъ, знаніяхъ, *заповѣдяхъ*, которыя заповѣдалъ (далъ возможность знать) Богъ людямъ, давъ законъ свой.

Знаніе учащимися смысла коренныхъ звуковъ даетъ имъ возможность не смѣшивать звучащіе одинаково корни и правильно писать произведенныя отъ нихъ слова сознательно, т.-е. знать части словъ, ихъ написаніе. Занятіе подобнымъ словопроизводствомъ лучше всего дѣлать въ концѣ урока, минутъ за 10, за 15 до звонка. Работа эта оживляетъ дѣтей: каждый изъ учащихся старается подыскать хоть одно слово съ тѣми или другими коренными звуками. Въ теченіе учебнаго года въ I кл. можно постепенно, не спѣша, разучить слова съ буквою **ѣ** въ корняхъ и на этомъ же матеріалѣ познакомить дѣтей съ составомъ слова, и тогда они въ состояніи будутъ называть семьи словъ отъ корней съ другими гласными звуками. Тетради со словами, въ ко-

торыхъ пишется **ѣ**, будутъ для учениковъ справочникомъ на все школьное время. Если ученикъ сдѣлаетъ ошибку въ словѣ съ буквою **ѣ**, ему можно предложить посмотрѣть ту или другую семью словъ съ буквою **ѣ** въ корнѣ, а еще лучше переписать эту семью, и зрительная память, а также самый механизмъ письма («сама рука напишетъ») несомнѣнно помогутъ ему не дѣлать подобныхъ ошибокъ въ другой разъ.

Къ сказанному Прядкинымъ можно прибавить лишь совѣтъ производить отъ корней слова по группамъ: сначала глаголы, потомъ прилагательныя и, наконецъ, существительныя. Это будетъ не только способствовать усвоенію словъ съ буквой **ѣ**, но и пріучать распредѣлять слова по логическимъ категоріямъ. Такъ, напримѣръ, отъ корня **бѣг** можно образовать:

а) глаголы: бѣгать, бѣгаю, бѣгалъ, бѣгающій, бѣгавшій, бѣгая; прибѣгать, убѣгать, забѣгать, подбѣгать, вбѣгать и др.; бѣжать, бѣгу, бѣжалъ, бѣги, бѣгущій, бѣжавшій, прибѣжать, перебѣжать, убѣжать, отбѣжать и др.;

б) прилагательныя: бѣглый, бѣговой;

в) существительныя: бѣгъ, побѣгъ, набѣгъ, бѣгство, бѣглецъ, бѣглянка, перебѣжчикъ, убѣжище, прибѣжище и др.

Особенное затрудненіе представляютъ корни, сходные по произношенію, напр. **вид**, **вѣд**, **вед**, **свѣт**, **свят**, и др., ихъ слѣдуетъ изучать одинъ за другимъ, чтобы рѣзче отпечатлѣвалась разница словъ, производимыхъ отъ нихъ. Возьмемъ корни: **вид**, **вѣд**, **вед**.

Глаголы съ корнемъ **вид**: видѣть, видать, виднѣться, свидѣться, повидать, увидать и др.

Глаголы съ корнемъ **вѣд**: вѣдать (знать), повѣдать, заповѣдать, увѣдомить, освѣдомить, отвѣдать, перевѣдаться и др.

Глаголы съ корнемъ **вед**: вести, ввести, навести, перевести, повести, завести, отвести и др.

Существительныя съ корнемъ **вид**: видѣніе, сновидѣніе, привидѣніе, сновидецъ, свидѣтель, свидѣтельство и др.

Существительныя съ корнемъ **вѣд**: вѣдѣніе, невѣдѣніе, всевѣдѣніе, свѣдѣніе, вѣдомство, вѣдомость, вѣдьма, невѣжа (вм. невѣда), невѣжество, невѣжда, вѣсть (вм. вѣдть), совѣсть, повѣсть, извѣстіе, повѣстка, вѣсточка, вѣщатель (вм. вѣстатель), вѣщунъ, вѣщунья и др.; сложныя слова: законовѣдѣніе, природовѣдѣніе, народовѣдѣніе, естествовѣдѣніе, землевѣдѣніе и др.

Существительныя съ корнемъ **вед**: ведѣніе, поведеніе, приведеніе, заведеніе, введеніе, наведеніе и др.

§ 13. Послѣ ознакомленія съ правописаніемъ морфологическихъ частей слова, можно приступить къ весьма полезнымъ устнымъ и письменнымъ упражненіямъ, состоящимъ въ томъ, чтобы отъ какого-нибудь корня

образовать слова сначала съ разными префиксами, потомъ съ суффиксами существительными, прилагательными, глагольными.

Напримѣръ, глаголъ *нести* можетъ быть соединенъ съ слѣдующими префиксами: *вз-, в-, вы-, до-, за-, об-, от-, пере-, под-, по-, при-, про-, раз-, с-, у- нести.*

Чтобы значеніе глагола *нести* съ разными префиксами было понятнѣе, нужно составлять выраженія, подобныя слѣдующимъ: взнести что-нибудь на гору, вынести что-нибудь изъ дому, внести что-нибудь въ домъ, донести что-нибудь до города, занести что-нибудь съ собой и т. д.

Послѣ указанныхъ устныхъ и письменныхъ (на доскѣ) упражненій съ глаголомъ *нести* учащіеся могутъ то-же сдѣлать въ своихъ тетрадяхъ съ глаголомъ *везти.*

Полезны слѣдующія устныя и письменныя упражненія: къ какому-нибудь префиксу придумать или существительныя, или прилагательныя, или глаголы. Эти упражненія интересны, развиваютъ мышленіе, укрѣпляютъ пониманіе частей рѣчи.

Придумать глаголы съ префиксомъ *при: приходить, привозить* и т. д.

Придумать существительныя съ тѣмъ-же префиксомъ: *приходъ* и т. д.

Придумать прилагательныя съ тѣмъ-же префиксомъ: *привозный, приказный, приближенный, прилежный, прибрежный, приморскій* и т. п

Придумать существительныя съ префиксами: *пра, па; праотецъ, прадѣдушка, падчерица, пасынокъ,* и др.

Придумать прилагательныя съ префиксомъ *пре: превосходный,* и т. д.

Точно также придумываются разныя существительныя, прилагательныя и глаголы съ однимъ и тѣмъ-же суффиксомъ.

Для этихъ упражненій представляютъ особенный интересъ тѣ суффиксы, съ которыми соединено рѣзко выраженное значеніе.

Къ такимъ суффиксамъ могутъ быть отнесены суффиксы существительныхъ: *тел, ост, ств* и др.; суффиксы прилагательныхъ — уменьшительныхъ: *оват, еват;* ласкательныхъ: *оньк, еньк,* увеличительныхъ: *охонек, ехонек, ешенек, аст, ист,* суффиксы глаголовъ: *ну, ов (ев), ыв (ив).*

Послѣ указанныхъ упражненій можно перейти къ образованію разныхъ частей рѣчи отъ одного и того-же корня посредствомъ присоединенія къ нему суффиксовъ, напримѣръ: царь, царица, царевичъ, царство, царствованіе, воцареніе; царскій, царевъ, царицынъ, царевичевъ, царственный, царствовать, воцариться, процарствовать, царить, воцарить.

Приведенныя грамматико-орѳографическія упражненія слѣдуетъ сопровождать слѣдующими видами списыванія съ книги:

1) выписать слова съ ѣ въ корнѣ;

2) выписать или существительныя, или прилагательныя, или глаголы съ префиксомъ;

3) выписать или существительныя, или прилагательныя, или глаголы съ суффиксами;

4) выписать существительныя съ окончаніями един. ч. или множ., прилагательныя, отвѣчающія на одинъ изъ вопросовъ.

Производить подобныя упражненія нужно такимъ образомъ: дается статья для списыванія; въ списанной статьѣ ученикъ подчеркиваетъ слова, отвѣчающія данному требованію, послѣ подчеркиванія выписываетъ ихъ на поляхъ тетради и подчеркиваетъ въ нихъ букву ѣ, если требовалось выписать слова съ этою буквою; подчеркиваетъ префиксъ, если требовалось выписать слова съ префиксомъ и т. д.

§ 14. Сказаннаго объ обученіи правописанію на первыхъ порахъ вполнѣ достаточно. Остальное (правописаніе мѣстоименій, нарѣчій, мѣстонарѣчій*), предлоговъ, союзовъ, междометій) должно быть усвоено или попутно съ прохожденіемъ грамматики, или послѣ, такъ какъ объ этихъ частяхъ рѣчи въ отдѣльности возможно говорить лишь при изученіи грамматики, синтаксиса. Послѣ ознакомленія съ ихъ правописаніемъ кстати давать слѣдующія письменныя упражненія:

1) выписать предложенія, въ которыхъ предлоги употреблены съ винит. падежомъ, съ предложнымъ, съ творительнымъ, съ дательнымъ;

2) переписать статью съ измѣненіемъ временъ, т. е. вм. настоящаго поставить прошедшее или будущее; или съ измѣненіемъ, гдѣ можно, чиселъ: вм. един. поставить множ. и наоборотъ.

Хорошо также пользоваться тѣми упражненіями, которыя рекомендуетъ А. Флеровъ. Такъ, напримѣръ, при разборѣ стихотворенія Майкова «Весна» онъ совѣтуетъ заставить выписать или подчеркнуть существительныя, которыми обозначается весна, прилагательныя, отличающія свойства весны, глаголы, указывающіе на дѣйствіе зимы. При изученіи, положимъ, стихотворенія Майкова «Пастухъ,» можно заставить учениковъ выписать: выраженія, заключающія одно и то же слово, но съ различными оттѣнками смысла: а) *въ* съ предложнымъ падежомъ: «пасетъ *въ* горахъ» (= среди горъ); «купидонъ *въ* широкой шляпѣ» (= голова купидона прикрыта широкой шляпой); «много-ль капель *въ* синемъ морѣ?» (= изъ сколькихъ капель влаги *состоитъ* море?); б) *съ* при различныхъ падежахъ: «съ козьимъ мѣхомъ» (= *имѣя* козій мѣхъ), «*съ* минуту» (*около* минуты), «*съ* неба» (= *съ высоты* неба); 2) слова одного корня, но съ различнымъ объемомъ значеній: «застрѣлилъ» (здѣсь изъ ружья, хотя вообще можно и стрѣлою) и «стрѣлы;» «счетъ» — здѣсь въ смыслѣ

*) Мѣстонарѣчія — слова, употребляемыя вмѣсто нарѣчій: когда, тогда, тамъ, туда, оттуда, откуда и т. д.

«сосчитыванія», ближе по значенію къ глаголу «считать», чѣмъ къ глаголу «счесть;»

3) выраженія, заключающія слова различныхъ корней, но близкихъ значеній (синонимы): «онъ *смѣется* (сдержанно) — всѣ *хохочутъ*» (громко); «но о чемъ же смѣхъ и *говоръ*» (безпорядочный сначала)? *рѣчь* (послѣдовательный разсказъ) о чемъ?» Подбираются и сопоставляются изъ различныхъ, изученныхъ уже произведеній, въ связи съ уясненіемъ правописанія, существительныя на *ніе* и неопредѣленное наклоненіе соотвѣтствующаго глагола: напримѣръ, объявле*ніе* — объяв*ить*, но появле*ніе* — появ*иться*, убіе*ніе* (царевича Дмитрія въ Угличѣ) — уб*ить*, но біе*ніе* сердца — сердце бьется *(биться)*; разруше*ніе* — разруш*ить* и разруш*иться*, привидѣ*ніе* — привид*ѣться* и т. д. («Педаг. Сборъ.» 1901 г. № 8, стр. 119).

Весьма большое затрудненіе представляетъ умѣніе правильно писать слова: нѣкто, нѣчто; никто, ничто; некого, нечего; некогда, никогда, нѣкогда; негдѣ, нѣгдѣ (гдѣ-то).

Для ознакомленія съ ними можно предложить слѣдующій способъ: привести примѣры, гдѣ бы встрѣчались эти слова, объяснить значеніе ихъ, заставить написать примѣры и заучить наизусть; черезъ нѣкоторые промежутки повторять ихъ до тѣхъ поръ, пока учащіеся станутъ безошибочно употреблять приведенныя слова. Для усвоенія наизусть предлагаю слѣдующіе примѣры, взятые у Н. Тимоѳеева:

Онъ хотѣлъ сдѣлать *нѣчто*, но будучи боленъ, *ничего* сдѣлать не могъ и отъ *нечего* дѣлать только думалъ; *никто* вошелъ въ домъ, но *никого* тамъ не встрѣтилъ, т. к. *некого* было встрѣтить: домъ былъ пустъ; *нѣкогда* жилъ помѣщикъ, которому *некогда* было заниматься своимъ хозяйствомъ, а потому онъ *никогда* имъ и не занимался; ему *негдѣ* было достать денегъ, потому онъ *нигдѣ* земли и не купилъ, хотя для своей покупки *нѣгдѣ* (-гдѣ-то) землю и намѣтилъ.

Свое изложеніе объ обученіи правописанію закончу пожеланіемъ, чтобы учащіе на неправильное письмо смотрѣли не какъ на результатъ тупости и разсѣянности учащихся, а какъ на результатъ прежде всего своего собственнаго неумѣнія обучать правописанію. Само собой разумѣется, что это требованіе относится лишь къ орѳографическимъ упражненіямъ. Въ упражненіяхъ самостоятельнаго письменнаго изложенія своихъ или чужихъ мыслей ошибки противъ орѳографіи неизбѣжны, особенно въ томъ случаѣ, если они начаты слишкомъ рано, на второмъ году обученія. Въ подобныхъ упражненіяхъ на ошибки нужно смотрѣть снисходительно, ради исключительной необходимости и полезности этихъ упражненій.

III.

Обученіе пунктуаціи.*)

Въ предыдущихъ двухъ отдѣлахъ разсмотрѣны слѣдующія качества письма: графическая правильность, четкость, чистота, красота, скорость, орѳографическая правильность. Всѣ эти внѣшнія качества письма имѣютъ отношеніе къ внутреннему его качеству — къ самому содержанію: графическая правильность, четкость, чистота, красота, орѳографическая правильность облегчаютъ пониманіе содержанія; скоропись помогаетъ теченію мыслей безъ особой задержки. Къ внѣшнимъ качествамъ письма нужно еще отнести: 1) знаки препинанія, 2) знаки (точка, вопросительный и восклицательный знаки), показывающіе, какимъ тономъ (повѣствовательнымъ, вопросительнымъ и повышеннымъ) должно произнести написанное (напечатанное тоже) и 3) кавычки, показывающія, что слово или предложеніе употреблены въ томъ видѣ, какъ они произнесены были другимъ лицомъ или же самимъ говорящимъ. Всѣ эти графическіе знаки для пониманія содержанія письма имѣютъ большее значеніе, чѣмъ внѣшнія качества, названныя раньше. (О такихъ графическихъ знакахъ, какъ черточка, слово-сократительная точка, знакъ ударенія и другихъ, здѣсь не говорю, такъ какъ они не имѣютъ никакого отношенія къ пониманію содержанія письма. О нихъ будетъ сказано въ концѣ этого отдѣла).

---

*) Въ этомъ отдѣлѣ говорится не только о знакахъ препинанія, но и о другихъ графическихъ знакахъ, употребляемыхъ при письмѣ: о знакахъ для обозначенія тона, которымъ должно произнести предложеніе и о кавычкахъ. Въ виду того, что для обозначенія всѣхъ этихъ знаковъ не существуетъ родового слова, я пользуюсь видовымъ, обозначающимъ знаки препинанія. Это допустимо еще потому, что къ знакамъ препинанія, хотя и ошибочно, относятъ и знаки вопросительный и восклицательный. Точка имѣетъ двоякое значеніе: она служитъ знакомъ препинанія, показывающимъ продолжительную остановку, и знакомъ произношенія, показывающимъ спокойный, повѣствовательный тонъ. Остаются кавычки и другіе разные знаки: черточка, знакъ ударенія, слово-сократительная точка, апостроѳъ и т. д.

Къ знакамъ препинанія относятся: 1) знаки, отдѣляющіе одно предложеніе отъ другого и показывающіе въ то же время взаимное отношеніе между ними; 2) знаки, выдѣляющіе обращеніе, междометіе, вводное слово, вводное предложеніе, какъ нѣчто побочное, второстепенное, между прочимъ введенное въ предложеніе или въ сочетаніе предложеній. По внѣшнему виду тѣ и другіе знаки одинаковы, къ сожалѣнію.

Какъ велико значеніе графическихъ знаковъ, можно видѣть изъ слѣдующихъ примѣровъ. Предложенія: *орелъ видитъ, дубъ свалился*, раздѣленныя точкой и тире, значатъ не то, что раздѣленныя запятой и тире или двоеточіемъ. *Орелъ видитъ. — Дубъ свалился. Орелъ видитъ, — дубъ свалился* или *орелъ видитъ: дубъ свалился.* Въ первомъ случаѣ между предложеніями рѣшительно нѣтъ никакой связи, во второмъ — предложеніе *дубъ свалился* служитъ придаточнымъ дополнительнымъ къ предложенію *орелъ видитъ.* Еще примѣры: *Онъ видѣлъ, что его знакомый шелъ по улицѣ и поклонился ему. Разбилъ статую золотую, пику держащую. Простить нельзя, сослать въ Сибирь.* Приведенныя сочетанія предложеній совершенно измѣняютъ значеніе при такой разстановкѣ запятыхъ: *Онъ видѣлъ, что его знакомый шелъ по улицѣ, и поклонился ему* *). *Разбилъ статую, золотую пику держащую. Простить, нельзя сослать въ Сибирь. Дѣти играли. Дѣти играли?*

Въ виду указанной важности графическихъ знаковъ, учитель долженъ торопиться знакомить учащихся со значеніемъ ихъ и требовать, чтобы при чтеніи было выполняемо то, на что указываетъ знакъ, и чтобы учащіеся при письмѣ употребляли соотвѣтствующіе знаки. Прежде всего нужно познакомить со значеніемъ тире, точки, многоточія, вопросительнаго и восклицательнаго знаковъ. На примѣрахъ, подобныхъ приведеннымъ ниже, легко указать значеніе тире, точки и вопросительнаго знака. *Онъ — Юрій. Онъ — Юрій?* Тире показываетъ, что пропущенъ вспомогательный глаголъ, и что слова: *онъ* и *Юрій* соединены между собой, какъ подлежащее и сказуемое; точка послѣ перваго предложенія показываетъ, что оно должно быть произнесено тономъ утвержденія, а вопросительный знакъ послѣ второго показываетъ, что оно должно быть произнесено тономъ вопроса, такъ какъ неизвѣстно, онъ ли Юрій или другой кто? называется ли онъ Юріемъ или иначе? Послѣ разсмотрѣнія приведенныхъ предложеній учитель требуетъ отъ учащихся указать разницу между такими выраженіями:

Кто это сдѣлалъ? Иванъ?

*) Въ раньше приведенной фразѣ говорится, что *знакомый* шелъ и поклонился; во второй, что онъ, т. е. *увидѣвшій* поклонился.

— Кто это сдѣлалъ? — Иванъ.

Въ первомъ случаѣ одно лицо говорящее; оно спрашиваетъ: кто это сдѣлалъ? и сейчасъ же выражаетъ предположеніе: не Иванъ ли это сдѣлалъ? Во второмъ случаѣ два лица разговариваютъ: одно спрашиваетъ, другое отвѣчаетъ.

Чтобы дѣтямъ еще яснѣе стало значеніе тире и точки, и также чтобы пояснить значеніе многоточія, составимъ такія предложенія и выраженія: Нилъ Ивановъ — мой хорошій знакомый. Нилъ Ивановъ, мой хорошій знакомый . . . Москва — древняя столица Россіи. Москва, древняя столица Россіи . . . Въ первомъ предложеніи утверждается, что Нилъ Ивановъ — мой хорошій знакомый; во второмъ о Нилѣ Ивановѣ, моемъ хорошемъ знакомомъ, ничего не сказано, какая-то причина помѣшала сказать о немъ. То же нужно сказать и о послѣднихъ двухъ предложеніяхъ. Относительно восклицательнаго знака нужно сказать, что онъ ставится послѣ словъ или предложеній, выражающихъ призывъ, приказъ, страхъ, удивленіе, радость и т. п. (Сюда! Впередъ! Назадъ! Иди! Ступай! Другъ мой! Что съ тобой? Ужасно! А! ты здѣсь. Мама! тебя ли я вижу). Съ самаго начала обученія необходимо пріучать, чтобы дѣти, при встрѣчѣ съ названными знаками, произносили слова и предложенія съ соотвѣтствующей знакамъ интонаціей. Это подготовитъ учащихся къ правильному употребленію ихъ при письмѣ подъ диктовку и при изложеніи собственныхъ мыслей. По какому-то недоразумѣнію, ознакомленіе съ приведенными знаками откладываютъ до изученія синтаксиса, между тѣмъ значеніе ихъ можетъ быть выяснено безъ синтаксическихъ понятій. Слѣдуетъ также до изученія синтаксиса познакомить учащихся съ употребленіемъ двоеточія при перечисленіяхъ и поясненіяхъ. *Хищныя птицы: орелъ, ястребъ, кобчикъ и другія. И дѣло: впередъ чужой бѣдѣ не смѣйся, голубокъ! Пустынникъ отправился въ лѣсъ и видитъ: ему навстрѣчу идетъ большой медвѣдь.* До прохожденія синтаксиса нужно дать понятіе и о значеніи кавычекъ. Съ выясненіемъ ихъ значенія необходимо торопиться потому, что онѣ очень часто встрѣчаются при чтеніи и при списываніи. Сначала учитель долженъ остановиться на тѣхъ случаяхъ, когда кавычками обозначается чужая рѣчь, а потомъ уже на тѣхъ случаяхъ, когда говорящій приводитъ свои же слова, но въ томъ видѣ, какъ онъ выразилъ или хотѣлъ выразить. *„Теперь благослови дѣтей своихъ!“ произнесъ онъ. — Сказалъ орелъ однажды пчелѣ съ презрѣньемъ: „Какъ ты, бѣдняжка, мнѣ жалка!“ — „Не радуйся, мой свѣтъ!“ ей крыса говоритъ въ отвѣтъ: „и не надѣйся по пустому.“ Я сказалъ ему такъ: „Науки полезны.“ Онъ поправилъ меня: „Науки могутъ быть полезны только при разумномъ пользованіи ими.“ Хотѣлъ бы я сказать: „Остановись, солнце! Встаньте, мертвые!“*

Необходимо обратить вниманіе, что иногда говорящій приводитъ рѣчь двухъ лицъ, ничего отъ себя не прибавляя. Въ данномъ случаѣ рѣчь каждаго нужно начинать съ новой строки и ставить передъ ней тире; кавычки можно ставить, но можно и опустить.

— „Здорово!“
— „Здорово!“
— „А что везешь?“
— „Дрова!“
— „Какія дрова? Вѣдь у тебя сѣно.“
— „А коли видишь, что сѣно, зачѣмъ и спрашиваешь.“

Тотъ же разговоръ безъ кавычекъ:

— Здорово!
— Здорово!
— А что везешь?
— Дрова!
— Какія дрова? Вѣдь у тебя сѣно.
— А коли видишь, что сѣно, такъ зачѣмъ и спрашиваешь.

Что касается другихъ знаковъ, то само собой разумѣется, что употребленіе ихъ можетъ быть выяснено лишь постепенно, по мѣрѣ изученія синтаксическихъ понятій.

Чтобы облегчить пріобрѣтеніе навыка ставить знаки препинанія въ предложеніи, должно научить учащихся безъ всякаго затрудненія различать въ немъ члены, обращеніе, вводное слово и междометіе. Если они свободно будутъ разбираться въ этихъ синтаксическихъ понятіяхъ, имъ легко будетъ соблюдать правило, что члены предложенія не отдѣляются другъ отъ друга знаками, а обращеніе, вводное слово, междометіе, какъ слова, находящіяся внѣ предложенія, должны быть отдѣлены отъ его членовъ знаками. Отдѣленіе запятой такъ называемыхъ однородныхъ членовъ предложенія въ слитномъ предложеніи сюда не относится, такъ какъ слитное предложеніе должно разсматривать не какъ предложеніе, а какъ сочетаніе предложеній, почему въ немъ, строго говоря, запятыми отдѣляются не члены предложенія, а предложенія, принявшія сокращенную (слитную) форму.

При разсмотрѣніи каждаго изъ видовъ сочетанія предложеній *), учитель знакомитъ учащихся съ тѣмъ, какими знаками могутъ быть отдѣляемы сочетающіяся предложенія.

Послѣ ознакомленія съ согласными предложеніями, учитель сообщаетъ учащимся, что согласныя описательнаго и повѣствовательнаго характера отдѣляются другъ отъ друга запятой, точкой съ запятой и даже точкой; что выборъ одного изъ этихъ знаковъ зависитъ отъ желанія пишущаго. Такъ, напр., между согласными описательными предложеніями: *тиха украинская ночь, прозрачно небо, звѣзды блещутъ,*

*) См. мою „Методику грамматики русскаго литературнаго языка.“ 2-ое изданіе.

своей дремоты превозмочь не хочетъ воздухъ — можно поставить запятыя, точки съ запятой, точки. Ставя запятыя, пишущій желаетъ, чтобы между предложеніями дѣлалась короткая передышка, чтобы они были произнесены поскорѣе; ставя точки съ запятой, пишущій указываетъ на необходимость болѣе продолжительной передышки между предложеніями; постановкой точекъ между ними пишущій требуетъ, чтобы послѣ каждаго изъ предложеній остановиться возможно дольше, потому что чарующая картина украинской ночи достойна того, чтобы на ней остановиться, чтобы ею любоваться.

Въ виду того, что точка служитъ показателемъ полнаго разъединенія предложеній, даже въ такихъ случаяхъ слѣдовало бы ограничиваться точкой съ запятой. При этомъ нужно помнить, что союзъ *и* ослабляетъ точку съ запятой въ запятую.

Тифлисъ объятъ молчаніемъ:
Въ ущельи мгла и дымъ;
Летаютъ сны-мучители
Надъ грѣшными людьми,
И ангелы-хранители
Бесѣуютъ съ дѣтьми.

Если согласныя предложенія находятся въ отношеніи поясняемаго къ поясняющему, то они отдѣляются двоеточіемъ. «Далъ я (Мазепа) промахъ важный: ошибся въ этомъ Карлѣ я.»

Между противоположными предложеніями чаще всего ставится запятая, рѣже точка съ запятой. Нужно ставить только запятую, чтобы указать на тѣсную связь между противоположными предложеніями, а въ случаѣ пропуска союза слѣдуетъ ставить запятую и тире. *Русскіе гибнутъ, — новгородцы богатѣютъ. И радъ бы въ рай, да грѣхи не пускаютъ. Тихо все, но въ замкѣ шопотъ и смятенье.*

Иногда передъ противительнымъ союзомъ (а, но, да и др.) ставятъ точку и такимъ образомъ не вводятъ начинающееся имъ предложеніе въ сочетаніе съ предыдущимъ, напр.:

Надо мною буря выла,
Громъ по небу грохоталъ,
Слабый умъ судьба страшила,
Холодъ въ душу проникалъ.
Но не палъ я отъ страданья
Гордо выдержалъ ударъ.

По мнѣнію Овсянико-Куликовскаго, между предложеніями до союза *но* и послѣ него есть синтаксическая пауза, а потому они не могутъ составлять одного сложнаго предложенія (не могутъ разсматриваться сочетающимися, по моей терминологіи), и онъ ставитъ между ними точку. На мой взглядъ, между приведенными примѣрами есть и тѣсная логическая, и грамматическая связь, почему передъ *но* нахожу нужнымъ ставить не точку, а запятую и считать эти предложенія сочетающимися — составляющими періодъ, какъ бы мнѣ хотѣлось сказать. Смотрѣть иначе — значитъ не понимать того, что хотѣлъ выразить поэтъ. Надъ нимъ буря выла, громъ грохоталъ, умъ былъ въ страхѣ, душа холодѣла, однако онъ не только не палъ отъ страданія, но даже гордо выдержалъ ударъ.

Подобныя предложенія нужно связывать, а не разрывать, такъ какъ тогда становится непонятнымъ, почему авторъ употребилъ союзъ. Нельзя допустить, что онъ пользуется имъ лишь какъ пустымъ, ничего незначащимъ звукосочетаніемъ.

Между раздѣлительными предложеніями обыкновенно ставится запятая. *Либо панъ, либо пропалъ. То холодно, то очень жарко, то солнце спрячется, то свѣтитъ слишкомъ ярко.*

Придаточныя, соединенныя съ главными мѣстоименіями, мѣстопарѣчіями и союзами, отдѣляются отъ главнаго *одной* запятой; если же придаточное стоитъ между членами главнаго, то отдѣляется отъ нихъ *двумя* запятыми. *Разскажи намъ, кто ты, кто твой отецъ, кто мать. Кто богатъ, тотъ каждому другъ и сватъ. Не даромъ говорится, что дѣло мастера боится. Тотъ, кто всѣмъ доволенъ, счастливъ.*

Придаточныя безсоюзныя т.-е. соединенныя съ главнымъ интонаціей голоса отдѣляются или запятою, или тире, или запятой и тире, или двоеточіемъ. *Жалѣть коня, истомить себя. И снится ей — сынъ ея тонетъ* (или *И снится ей: сынъ...*). *Мы знаемъ, — лѣтній дологъ путь. (Мы знаемъ: лѣтній...) Хорошо, — сгорите; если жъ нѣтъ.* Подобныя предложенія лучше всего было бы раздѣлять только запятой и тире: запятая служила бы знакомъ отдѣленія одного предложенія отъ другого, а тире — знакомъ пропуска слова.

Вводное предложеніе отъ главнаго отдѣляется или запятыми, или запятыми съ тире, или скобками.

Если вводное предложеніе выражаетъ отношеніе говорящаго къ своей мысли, то оно отдѣляется запятыми: Тотъ край, казалось, мнѣ знакомъ.

Если вводное выражаетъ мысль, имѣющую какое-либо побочное отношеніе къ мысли главнаго, то оно отдѣляется отъ него тире: Увидя, что мужикъ, трудяся надъ дугами, ихъ прибыльно сбываетъ съ рукъ — а дуги гнутъ съ терпѣньемъ и не вдругъ — медвѣдь задумалъ жить такими же трудами.

Если между вводнымъ и главнымъ рѣшительно нѣтъ никакой смысловой связи, то вводное отдѣляется отъ главнаго скобками: Пріятель твой (Ахъ, какъ жарко здѣсь!) низко кланяется тебѣ.

Вносное предложеніе, подобно тому, какъ и вносное слово, всегда ставится въ кавычкахъ. 1) Если вносное стоитъ послѣ главнаго, то отдѣляется отъ него двоеточіемъ; 2) если впереди — восклицательнымъ или вопросительнымъ знаками и запятой, смотря по интонаціи вноснаго предложенія; 3) если вносное заключаетъ въ себѣ главное, то соблюдаются первыя два требованія, но если главное разрываетъ такія части вноснаго, между которыми нѣтъ никакого знака, тогда оно ставится въ запятыхъ; 4) если вносныя стоятъ одни, безъ главнаго, то отдѣляются

другъ отъ друга тире; 5) вносное предложеніе должно писать съ той буквы, съ какой оно пишется, не будучи вноснымъ.

1. Сказалъ орелъ однажды ей (пчелѣ) съ презрѣньемъ: «Какъ ты, бѣднячка, мнѣ жалка!»

2. Откуда, умная, бредешь ты, голова?» лисица спросила у осла.

«Теперь благослови дѣтей своихъ!» сказалъ Бульба.

«Вѣдь это дереву вредитъ», ей (свиньѣ) съ дуба воронъ говоритъ.

3. «Не радуйся, мой свѣтъ!» ей (мыши) крыса говоритъ въ отвѣтъ: «и не надѣйся по пустому.»

«Можно ли,» спросилъ онъ, «взять это?»

4. — «Здорово, кумъ Фаддей!» — «Здорово, кумъ Егоръ!»

5. Депутаты постановили, «чтобы налоги впредь до закрытія собранія остались попрежнему.»

Оселъ увидѣлъ соловья и говоритъ ему: «Послушай-ка, дружище!»

Когда учащіеся основательно усвоятъ разстановку знаковъ во всѣхъ разсмотрѣнныхъ случаяхъ, можно перейти къ постановкѣ знаковъ препинанія въ періодѣ. Такъ какъ повышеніе и пониженіе представляютъ собой разсмотрѣнныя раньше виды сочетанія предложеній, то о постановкѣ знаковъ въ нихъ и говорить нечего — остается лишь сказать, какими знаками отдѣляется повышеніе отъ пониженія. Повышеніе отдѣляется двоеточіемъ, точкой съ запятой, запятой. Нѣкоторые писатели употребляютъ запятую и тире, или даже одно тире, гдѣ есть пропускъ союза. Одного тире для отдѣленія повышенія отъ пониженія во всякомъ случаѣ не достаточно. Двоеточіе некстати ставятъ даже въ тѣхъ случаяхъ, когда одна часть періода состоитъ изъ нѣсколькихъ придаточныхъ, или изъ одного сложнаго придаточнаго.

Учитель диктуетъ примѣры и побуждаетъ учащихся сдѣлать только что приведенный выводъ относительно знаковъ препинанія въ періодѣ.

Ручей, текущій по открытому мѣсту, не такъ чистъ и прозраченъ: || вѣтеръ наноситъ пыль и всякій соръ на его поверхность.

Если бы всѣ слезы, кровь и потъ,
Изъ нѣдръ земныхъ всѣ выступили вдругъ: ||
То былъ бы вновь потопъ, я захлебнулся бъ
Въ моихъ подвалахъ вѣрныхъ.

Корниловъ, герой, достойный древней Греціи, объѣзжая войска, говорилъ: «Умремъ, ребята, а не отдадимъ Севастополя», — || и наши русскіе отвѣчали: «Умремъ! ура!»

Кромѣ разсмотрѣнныхъ знаковъ въ письмѣ употребляются еще слѣдующіе: черточка, слово-сократительная точка, знакъ ударенія апострофъ, параграфный знакъ, выноски, обозначаемыя звѣздочками: *, **, ***, или цифрой съ скобкой справа: [1]), [2]), [3]). Учитель приводитъ примѣры (кто-нибудь, что-либо, царь-пушка, у-у, по-русски, темно-русый; Т-ій, ца-ри-ца) и требуетъ, чтобы учащіеся сами сдѣлали выводъ, что чер-

точка употребляется для соединенія словъ, для обозначенія пропущенныхъ въ словѣ буквъ, для раздѣленія слова на слоги и для обозначенія переноса слова изъ одной строки въ другую. Что касается остальныхъ знаковъ, то учителю самому нужно объяснить, когда они употребляются: слово-сократительная точка ставится послѣ первой или послѣ нѣсколькихъ первыхъ буквъ, но только не послѣ гласной: М., Трап. Знакъ ударенія ставится на словахъ, сходныхъ по произношенію, но различныхъ по ударенію, а также на малоизвѣстныхъ словахъ: кру́гомъ и кругóмъ, хóромъ и хорóмъ, зáмокъ и замóкъ; áпръ. Апострофъ употребляется въ иностранныхъ словахъ для обозначенія гласной буквы: Плоскогоріе Котъ д'Доръ; въ нашемъ письмѣ онъ ставится, когда къ иностранному слову приставляется русское окончаніе: Володя съ Jerom'омъ ѣдутъ въ Москву. Параграфный знакъ ставится передъ цифрой, обозначающей порядокъ отдѣла или правила: § 1, § 20.

Не мѣшаетъ также сообщить значеніе наиболѣе употребительныхъ сокращеній: т.-е. = то есть, и т. п. = и тому подобное, и т. д. = и такъ далѣе, и мн. др. = и многое другое, до Рожд. Х. = до Рождества Христова, см. = смотри, сл. = сличи, вм. = вмѣсто.

Примѣчаніе: Рецензентъ моей „Методики“ Карцовъ говоритъ, что вся глава: „Обученіе пунктуаціи,“ за исключеніемъ нѣсколькихъ строкъ, представляетъ не методическую разработку вопроса, а рядъ правилъ о знакахъ препинанія; что въ ней даже нѣтъ критическихъ указаній, въ которыхъ бы сравнивались различныя грамматики; что я догматично даю подробныя указанія, такъ, напримѣръ, говоря о вносныхъ знакахъ, предлагаю пять отдѣльныхъ правилъ о нихъ; указываю употребленіе знаковъ для обозначенія параграфа и выносокъ; что все это правильнѣе было бы отнести не къ методикѣ, а къ грамматикѣ.

Пунктуація такъ же, какъ и орѳографія, особая, отличная отъ грамматики, наука. Грамматика (этимологія и синтаксисъ) имѣетъ дѣло съ языкомъ, съ его формами; орѳографія и пунктуація — съ письмомъ. Такъ какъ письмо представляетъ собою одинъ изъ графическихъ способовъ передачи языка, то естественно, что орѳографія и пунктуація находятся въ связи съ грамматикой, но онѣ не составныя части грамматики, какъ думали раньше, и какъ, очевидно, думаетъ рецензентъ. Помѣщаемыя въ грамматикахъ обрывочныя свѣдѣнія по орѳографіи и пунктуаціи, само собой разумѣется, не могутъ подлежать иному критическому указанію, кромѣ указанія, что этимъ свѣдѣніямъ не мѣсто въ грамматикѣ. Кромѣ того, вопросъ о графическихъ знакахъ, названныхъ въ началѣ отдѣла, такъ пока не разработанъ, что его нечего и подвергать критикѣ. Къ знакамъ препинанія мы относимъ и знаки, отдѣляющіе одно предложеніе отъ другого; и знаки, выдѣляющіе изъ предложенія вводныя слова и вводныя предложенія; и знаки, показывающіе тонъ произношенія словъ и предложеній. Это съ одной стороны, а съ другой — сообщеніе правилъ о постановкѣ графическихъ знаковъ такъ просто, что, за немногими исключеніями, приведенными мной, и не нуждается въ методическихъ указаніяхъ. Очень трудна правильная постановка знаковъ препинанія, но она можетъ быть достигнута не методическими указаніями, а пониманіемъ строя предложеній и взаимной между ними зависимости. Но это — дѣло методики грамматики, а не методики письма. — При составленіи отдѣла „Обученіе пунктуаціи,“ мной руководило исключительно желаніе дать сжатое и цѣльное представленіе о всѣхъ графическихъ знакахъ, употребляемыхъ при письмѣ, и этимъ облегчить сообщеніе правилъ о пользованіи ими.

IV.

Обученіе письменной рѣчи.

Во «Введеніи» было сказано: «Какъ бы трудно ни было достиженіе умѣнья толково писать, всякая школа, даже начальная съ трехзимнимъ курсомъ обученія, должна ставить его конечной цѣлью обученія письму (въ значеніи письменнаго изложенія своихъ или чужихъ мыслей), потому что въ современной жизни каждый членъ общества нуждается въ навыкѣ умѣло, логично изложить свои или чужія мысли» *). Необходимость и важность пріобрѣтенія подобнаго навыка сознавалась раньше и особенно сознается въ настоящее время, однако на первый планъ все-таки выдвигается умѣніе правильно писать, и хорошо изложившему свои мысли, но съ погрѣшностями противъ орѳографіи скажутъ: «Научись прежде всего орѳографически писать.» Вслѣдствіе этого учителя болѣе всего заботятся объ орѳографіи. Въ начальной школѣ обученіе ей, при современныхъ крайне неразумныхъ методахъ обученія правописанію, поглощаетъ все время, отведенное для письма, почему учить изложенію мыслей уже некогда. Другимъ, пожалуй, еще болѣе

*) П. П. Раевскій въ книгѣ: „Бесѣды по методикѣ русскаго языка“ говоритъ: „Школа должна быть жизненной, т. е. способной удовлетворять жизненнымъ цѣлямъ: въ жизни никто не излагаетъ „чужихъ“ мыслей „своими“ словами; передаютъ только „свои“ мысли, впечатлѣнія, чувства; этому и должна учить школа.“ Это — преувеличеніе. Въ жизни постоянно приходится, на ряду съ выраженіемъ своихъ мыслей по поводу того, что видѣли, слышали, наблюдали, чувствовали, хотѣли, передавать и то, что слыхали, читали и т. д. Въ послѣднемъ случаѣ мы только воспроизводимъ чужія мысли своими словами, а у кого хорошая память, то и чужими словами. Съ выраженіемъ „свои мысли“ нужно обращаться съ бо́льшей осторожностью, чѣмъ это дѣлаютъ Раевскій и даже авторы сочиненія „Какъ вести устныя и письменныя работы на урокахъ родного языка“ (Лопырева, Соловьева, Тихѣева и Ціоклинская). Онѣ говорятъ: „Когда прочитанный матеріалъ сталъ ясенъ и со стороны логической и со стороны стилистической, тогда можно предложить ученику передать своими словами воспринятое. Такая работа не будетъ пассивной — ученикъ будетъ воспроизводить уже усвоенныя (свои) мысли своими словами, слѣд., работа будетъ творческою.“ По-моему, только усвоенныя, но не свои, и работа только воспроизводящая, но не творческая. Не слѣдуетъ злоупотреблять и словомъ творчество.

важнымъ обстоятельствомъ служитъ то, что обученіе письменной рѣчи гораздо труднѣе, чѣмъ обученіе орѳографіи, почему большинство учащихъ и предпочитаетъ обученіе послѣдней, благо есть законное основаніе оправдывать себя тѣмъ, что программы прежде всего требуютъ умѣнія правильно писать. Къ тому же наиболѣе распространенныя между учителями методики указываютъ для начальныхъ школъ и низшихъ классовъ среднихъ такіе способы, пользованіе которыми не приводитъ учащихся къ умѣнію излагать мысли. Пособія по обученію письменной рѣчи совѣтуютъ слѣдующія упражненія. На первой ступени рекомендуется воспроизводить готовое содержаніе и готовую форму по вопросамъ; на второй — пересказы соединять съ переложеніями, т. е. при пересказѣ замѣнять или одно лицо другимъ, или время, или разговорную рѣчь разсказомъ, или поэтическую форму переложить въ прозу; болѣе самостоятельными письменными упражненіями на этой ступени служатъ сокращеніе или распространеніе прочитанной статьи. На третьей ступени для пересказа берутся уже не повѣствованія, а описанія или простенькія разсужденія и, наконецъ, дѣлается переходъ къ самостоятельному изложенію мыслей. Всѣ эти упражненія, кромѣ послѣдняго, едва ли даже можно назвать упражненіями въ изложеніи мыслей, это скорѣе орѳографическія упражненія. И, дѣйствительно, можно ли назвать изложеніемъ мыслей, хотя бы отвѣты на вопросы. При чемъ тутъ изложеніе мыслей, если учащійся по прочтеніи басни «Голубка и муравей» на вопросы: *О комъ говорится въ баснѣ? Что говорится о муравьѣ? Зачѣмъ муравей спустился къ ручью? и т. д.* отвѣчаетъ: *Въ баснѣ говорится о муравьѣ и голубкѣ. Муравей спустился къ ручью. Муравей хотѣлъ напиться* и т. д. Подобныя упражненія даже для развитія языка ничего не даютъ, а для умѣнья излагать мысли они скорѣе вредны, чѣмъ полезны, такъ какъ пріучаютъ къ механическимъ отвѣтамъ. Почти то же нужно сказать и о такъ называемыхъ переложеніяхъ; пересказы безъ вопросовъ по плану могутъ содѣйствовать лишь умѣнью составлять фразы, но не умѣнью излагать свои мысли.

Болѣе цѣлесообразные пути для обученія изложенію мыслей давно уже ищутся. Гр. Л. Толстой, занимаясь въ своей Ясно-Полянской школѣ, пришелъ къ заключенію, что для упражненія дѣтей въ изложеніи своихъ мыслей описанія предметовъ непригодны. Описанія самыхъ простыхъ предметовъ: хлѣба, избы, дерева и т. д., по его словамъ, доводятъ учениковъ почти до слезъ, и, несмотря на помощь учителя, подраздѣлявшаго описаніе хлѣба на описаніе объ его произрастаніи, производствѣ, объ употребленіи, ученики не могли справиться съ подобными темами. Если же заставить описывать подобные предметы съ помощью вопросовъ, то и это не приведетъ къ цѣли. Повѣствованіе о событіяхъ дается дѣтямъ гораздо легче.

Надъ разсматриваемымъ вопросомъ очень много поработалъ Д. Мартыновъ. Для упражненія въ связномъ изложеніи мыслей онъ рядомъ со статьями для письменнаго переложенія даетъ 400 темъ для самостоятельныхъ ученическихъ сочиненій. Темы составлены самими учениками начальныхъ училищъ изъ собственныхъ дѣтскихъ воспоминаній. Считаю не лишнимъ привести нѣкоторыя изъ нихъ, въ надеждѣ, что кто-либо изъ учащихъ воспользуется тѣми, которыя найдетъ подходящими для своей школы.

1. Какъ я ловилъ лошадь.
2. Какъ я былъ боленъ.
3. Какъ я катался и провалился на льду.
4. Какъ я упалъ съ высокаго дерева.
5. Какъ меня ушибли качелью.
6. Какъ я разсѣкъ ногу топоромъ.
7. Какъ я обрѣзался ножомъ.
8. Какой мнѣ разъ приснился страшный сонъ.
9. Какой мнѣ сонъ разсказывали.
10. Какъ меня бодала корова.
11. Когда и чего я разъ испугался.
12. Какъ я упалъ съ лѣстницы.
13. Какъ я вывихнулъ ногу.
14. Какъ я разъ озябъ.
15. Какъ меня ужалила оса.
16. Какъ меня кусали комары.
17. Какъ я упалъ въ колодецъ.
18. Какъ у меня болѣли зубы.
19. Какъ мнѣ прищемило ногу.
20. Какъ и отчего я былъ въ обморокѣ.
21. Какъ я упалъ съ печи.
22. Какъ я катался на лодкѣ.
23. Какъ мальчишки сожгли стогъ сѣна.
24. Какъ мы играли въ прятки.
25. Какія дѣтскія игры я знаю и какъ онѣ играются.
26. Какъ мы играли въ снѣжки.
27. Какъ мы убили змѣю, ящерицу и т. п.
28. Какъ я проводилъ дѣтство.
29. Какъ я строилъ клѣтку.
30. Какъ мы играли въ солдаты.
31. Какъ играютъ въ бабки и что при этомъ случается.
32. Описать, какъ играютъ мячомъ.
33. Какъ я учился плавать.
34. Какъ я чашку разбилъ.
35. Какъ мы въ лѣсу грибы жарили.
36. Какъ я учился стрѣлять.
37. Какъ мы устроили шалашъ въ лѣсу.
38. Какъ я склеилъ и пустилъ бумажнаго змѣя.
39. Какъ я боялся, оставшись въ домѣ одинъ.
40. Какъ и изъ-за чего я поссорился съ сестрой (съ товарищемъ) и какъ мы потомъ помирились.
41. Какія сказки разсказывала мнѣ бабушка, когда я былъ маленькимъ.
42. Какъ я шелъ по бревну и упалъ въ воду.
43. Какъ мы ходили на пароходы глядѣть.
44. Какъ я опалилъ себѣ волосы.
45. Какъ я былъ при смерти.
46. Какъ я выпалъ изъ окошка.
47. Какъ мой братъ испугался полотенца.
48. Какъ я лежалъ въ больницѣ.
49. Какъ я плавалъ съ пузырями.
50. Какъ мы въ рѣчкѣ рогожей рыбу ловили.
51. Какъ я потерялъ сапоги.
52. Кого и почему я боялся, когда былъ маленькимъ.
53. Какъ бредилъ во снѣ мой братъ.
54. Какъ я смотрѣлъ на рыбную ловлю.
55. Какъ я потерялъ деньги.
56. Какъ меня ушибли во время игры.
57. Какъ я упалъ съ крыши.
58. Какъ я тонулъ.
59. Какъ и чего я напугался.
60. Какъ я былъ на елкѣ.
61. Какъ мы дѣлали ледяную гору.
62. Моя находка и радость.
63. Мои именины.
64. Моя обновка.
65. Игры: мячикъ, чирокъ, шарикъ, городки, прятки, бабки.
66. Какъ я потопилъ ведро.
67. Какъ меня обманули.
68. Какъ я торговалъ или покупалъ что.
69. Какъ я поморозилъ ухо.
70. Какъ мнѣ прививали оспу.
71. Какъ я нашелъ гривенникъ.

72. Какъ я разбилъ у лампы стекло.
73. Какъ щеголялъ я въ новыхъ сапогахъ и рубахѣ.
74. Какъ я упалъ въ новой рубашкѣ въ грязь.
75. Какъ у меня порвался новый поясъ.
76. Какъ я завязъ въ грязи (или въ снѣгу).
77. Какъ я ожегся крапивой.
78. Какъ я обжегся во время ѣды.
79. Какъ я упалъ съ лошади въ ручей.
80. Какъ и чего я испугался въ сумерки.
81. Какъ мы купались.
82. Какъ мнѣ сшили новую шубу.
83. Какъ и чего я испугался во снѣ.
84. Какъ я копалъ картофель.
85. Какъ поспѣли у насъ горохи.
86. Какъ я пилилъ дрова.
87. Какъ я ходилъ за цвѣтами.
88. Какъ я нашелъ подкову.
89. Какъ я учился прясть, сѣти вязать, веревки плести.
90. Какъ мы пекли картофель.
91. Какъ я дѣлалъ ящикъ.
92. Какъ я разсыпалъ соль.
93. Какъ я ходилъ въ лавку за пряни-
94. Какъ я упалъ съ возу. [ками.
95. Какъ я лежалъ въ оспѣ.
96. Какъ я мылся въ банѣ.
97. Какъ я чуть не сжегъ себя.
98. Прогулка моя съ товарищами.
99. Какое несчастіе случилось со мною или про какое несчастіе я знаю у другихъ.
100. Какъ мы хворостъ жгли.
101. Какъ я просыпалъ ягоды.
102. Какъ я уронилъ шапку въ воду.
103. Какъ я лежалъ въ корп.
104. Какъ я занозилъ руку (ногу).
105. Какъ я сѣно сушилъ.
106. Какъ я забылъ сапоги.
107. Какъ я первый разъ пришелъ въ школу.
108. Какъ я поступалъ въ школу.
109. Какъ я началъ учиться.
110. Какъ насъ распустили на лѣто.
111. Какъ у насъ былъ экзаменъ.
112. Какія книги я читалъ и какіе разсказы мнѣ особенно нравились.
113. Какъ я готовился къ экзаменамъ.
114. Какъ въ наше училище пріѣзжалъ инспекторъ.
115. Какъ, кому и о чемъ я писалъ письмо.
116. Роспускъ въ школѣ.
117. Ожиданіе въ школу начальника.
118. Какъ я учился читать и писать.
119. Какъ мнѣ отецъ купилъ карандашъ, ножичекъ и т. п.
120. Какъ мы хоронили нашу бабушку.
121. Какъ у насъ было новосельс.
122. Какъ мы переѣхали на жительство въ другую деревню.
123. Какъ я гостилъ у дѣдушки (у бабушки, у дяди, у товарища и т. п.
124. Какъ мама поставила меня въ уголъ за то, что я безъ спросу ушла гулять.
125. Какъ я ѣздилъ въ гости.
126. Какъ я няньчился со своей маленькой сестрой или братомъ.
127. Какъ я разбилъ окошко.
128. Какъ отецъ мнѣ подарилъ часы.
129. Какъ сшили мнѣ новые сапоги (пальто).
130. Какъ мы провожали брата на чужую сторону.
131. Какъ брата моего отдали въ солдаты.
132. Какъ мой братъ вернулся изъ военной службы.
133. Какъ меня любитъ и балуетъ мать (бабушка, тетя).
134. Какъ мы получили и читали письмо отъ родныхъ.
135. За что меня высѣкла мать.
136. Какъ мы купили или (продали лошадь или корову).
137. Какъ мнѣ подарилъ дядя ситцу на рубашку.
138. Какъ я ждалъ отца изъ города съ гостинцами.
139. Какъ братъ воротился изъ заработковъ.
140. Какъ у насъ строили домъ послѣ пожара.
141. Какъ мнѣ купили новый картузъ.
142. Какъ выдавали замужъ мою сестру.
143. Какъ горѣлъ нашъ домъ.
144. Что я слышалъ про разбойниковъ.
145. Какъ нашимъ мѣстомъ проѣзжалъ губернаторъ.

А вотъ и отвѣтъ на одну изъ этихъ темъ.

Какъ я попала въ яму.

Осенью мы пошли въ школу. Стали обходить обозъ лошадей, и я нечаянно проступилась въ яму, которая покрылась тоненькимъ ледкомъ. Вѣтеръ ее запорошилъ первымъ осеннимъ снѣжкомъ. Яма была большая: сажень ширины. Я заплакала и стала хвататься за края ямы. Ученицы, съ которыми я шла, стали смѣяться: думаютъ, что я нарочно. А я какое нарочно. Меня кое-какъ вытащили; я сѣла на крылечко церкви и стала снимать сапоги. Одна изъ ученицъ, Саша Калыгина, дала мнѣ сухіе чулки, а платье мое было сырое. Я и поплелась домой, какъ мокрая курица. Пришла домой, надѣла сухое платье и забралась на печку. Пунемскаго уч. Марія Щеглова.

По тому же пути, по какому шли Толстой и Мартыновъ при обученіи дѣтей самостоятельному письменному изложенію своихъ мыслей, шла и учительница, о которой Дмитріева говоритъ въ разсказѣ «Школяры» («Міръ Божій,» 1897 г., № 11). Для пріученія дѣтей къ самостоятельнымъ письменнымъ работамъ, она часто задавала дѣтямъ описать какое нибудь деревенское происшествіе: свадьбу, пожаръ, и т. п. Большинство учениковъ писало эти сочиненія въ видѣ писемъ, адресованныхъ на имя учительницы. Одинъ разъ она заставила дѣтей вообразить себя тѣмъ, чѣмъ они желали бы быть, и описать свое новое житье въ письмахъ къ роднымъ. Вотъ одно изъ этихъ писемъ съ сохраненіемъ орѳографіи писавшаго.

„Письмо дѣдушкѣ и бабушкѣ, батѣ и матушкѣ отъ крестьянина N-ской волости, села Козихина, Михаила Сикидина. Построилъ я себѣ ноньче домъ, хорошій, съ тесовой крышей, крыльцо, сараи и погребица есть 1.000 р. стоитъ. Еще купилъ лошадь и корову, овецъ, пару свиненковъ буду кормить. Лошадь хорошая, безъ запалу, цыганъ давалъ сотенную, да я не отдалъ. Самому хороша. А корова рыжая, Плотиницкаго завода, три ведра молока даетъ въ день. Дѣдушка, я хочу тебя къ себѣ взять, ты живи со мной я тебя люблю. А вы батя съ матушкой, живите съ Сенькой (старшій братъ Михаила), онъ парень смирный и васъ не обидитъ. Все бы мое житье было ничего, да вотъ старшій сынъ у меня бунтуетъ, — хочу говоритъ дѣлиться. А я дѣлиться не хочу. Вотъ и все.“ (М. Сикидинъ.)

Дальнѣйшую разработку этого вопроса даетъ Трояновскій въ статьѣ: «О пріученіи учениковъ къ письменному изложенію своихъ мыслей.» Трояновскій совершенно отрицательно относится къ практикуемому въ настоящее время методу упражненія учащихся въ письмѣ предложеній, отвѣтовъ на вопросы и даже изложенію прочитанныхъ

статей; онъ настаиваетъ на томъ, чтобы прямо учить учащихся изложенію своихъ мыслей, сочиненіямъ, потому что у нихъ, по его мнѣнію, для этого есть и матеріалъ, и умѣніе пользоваться имъ, и планъ изложенія, и, наконецъ, дѣтскій художественный языкъ. Личный опытъ убѣдилъ его, что подобный методъ возможенъ. Въ теченіе года онъ пользовался имъ такимъ образомъ. Прочитавъ съ учениками старшаго отдѣленія «Школяры» Дмитріевой, онъ посовѣтовалъ ученикамъ написать письма, въ которыхъ бы они описывали уѣхавшему изъ дому брату или отцу домашнія дѣла. Когда было написано пять-шесть такихъ писемъ, онъ прочелъ имъ ученическія сочиненія о «разныхъ случаяхъ» изъ «Ясно-Полянской школы.» Описаніе «разныхъ случаевъ» понравилось учащимся больше, чѣмъ писаніе писемъ, почему былъ сдѣланъ переходъ къ описанію «случаевъ,» что для нихъ было гораздо легче. Благодаря упражненіямъ въ теченіе 4 мѣсяцевъ ученики старшаго отдѣленія (третій годъ ученья) къ концу года въ состояніи были писать такія сочиненія.

Я поступилъ въ училище 1895 г. 2-го октября. Я самъ присталъ чтобы папаша отдалъ меня въ училище. Меня привели съ братомъ утромъ, учениковъ еще не было. Мнѣ понравилось тутъ, потому что столы стояли въ порядкѣ. Мы дожидали долго учительницу. Она пришла не рано. Вошла и говоритъ папашѣ: Они у васъ учились гдѣ-нибудь? Папаша сказалъ нѣтъ. Потомъ она насъ посадила и начала показывать буквы. Мы скоро узнали всѣ буквы и начали читать. Учительница была хорошая. Мы не долго ходили. Я заболѣлъ. Я проболѣлъ восемь дней, пришелъ опять въ училище. Мы поучились опять не долго: Мой братъ заболѣлъ скорлатиномъ. Фельдшеръ не приказалъ ходить. Черезъ нѣсколько времени братъ умеръ. Остался я одинъ, въ школу не пускаютъ, такъ и я остался. На другой годъ привели меня мнѣ показалось не хорошо. Учительница пришла, задала намъ читать, мы прочитали, она спросила насъ разсказать мы разсказали. Мы учились не долго: потому что она не захотѣла учить тутъ и уѣхала въ Нагольную. Такъ мы остались. Долго не учились. Черезъ нѣсколько время слышимъ пріѣзжаетъ къ намъ учитель. Мы пришли всѣ въ училище. Дожидали, дожидали, хотѣли уже итти домой, смотримъ идетъ. Мы повскакивали посадились на мѣста. Начался урокъ ариѳметикою. Учитель намъ показался хорошій. Наказывать не наказываетъ, а все только разсказываетъ то о томъ, то о другомъ. Мы скоро выучились и писать и читать и задачи рѣшать.“

Слѣдующій случай навелъ Трояновскаго на мысль о необходимости предпосылать у с т н ы я сочиненія письменнымъ. Одинъ изъ товарищей его по службѣ слѣдующимъ образомъ училъ своего сына сочинительству, сначала устному, а потомъ письменному. Мальчикъ читалъ

разсказъ, разбиралъ его, выводилъ главную мысль. Послѣ этого онъ долженъ былъ придумать с в о й разсказъ на ту же тему. Сперва разсказы составлялись по образцу и плану прочитаннаго, потомъ, съ пріобрѣтеніемъ навыка въ разсказѣ, независимо отъ плана и содержанія прочитаннаго, лишь бы въ разсказѣ была та же идея. Къ концу года отъ устныхъ разсказовъ былъ сдѣланъ переходъ къ письменной передачѣ этихъ разсказовъ. Переходъ отъ устныхъ упражненій къ письменнымъ не представилъ для мальчика затрудненія, и онъ свободно справлялся съ послѣдними.

Въ теченіе двухъ лѣтъ Трояновскій съ успѣхомъ практиковалъ подобный способъ веденія устныхъ сочиненій и въ школѣ: ученики читали въ классѣ разсказъ, разбирали его, разсказывали, выводили главную мысль, составляли свой разсказъ на эту же тему. Вначалѣ, пока упражненіе это для нихъ еще ново, имъ бываетъ нѣсколько трудно съ нимъ справляться; поэтому сперва нужно дать образцы разсказовъ или же помочь имъ составить разсказы. Но скоро многіе улавливаютъ, въ чемъ дѣло, и уже не нуждаются ни въ какой помощи. Совмѣстное классное обученіе помогаетъ дѣтямъ съ болѣе слабымъ воображеніемъ учиться составлять эти разсказы, слушая разсказы другихъ. Сперва эти разсказы обыкновенно бываютъ очень похожи на прочитанные, съ замѣной лишь дѣйствующихъ лицъ, но потомъ, съ пріобрѣтеніемъ навыка къ разсказу, они получаютъ все болѣе и болѣе самостоятельный характеръ, нисколько не завися отъ плана и также отъ содержанія прочитаннаго, сохраняя въ себѣ только ту же идею. Матеріалъ для этихъ разсказовъ берутъ ученики по большей части изъ своей дѣтской жизни или же изъ жизни, ихъ окружающей. Иногда они пользуются матеріаломъ, полученнымъ изъ чтенія, комбинируя его такъ, какъ имъ нужно, или же, если читанный ими когда-то разсказъ по своей идеѣ подходитъ къ требуемому, приводятъ его цѣликомъ не измѣняя, вызывая и укрѣпляя въ своей душѣ полученные образы. Отличительное свойство этихъ разсказовъ — правдивость. Фантастическій разсказъ, не имѣющій въ основѣ дѣйствительности, всегда безпощадно критикуется учениками: «это не хорошо, это не правда!» слышится со всѣхъ сторонъ послѣ такого разсказа. Занятія эти ученики очень любятъ и если на первыхъ порахъ бываетъ не такъ много желающихъ, то черезъ нѣсколько мѣсяцевъ предложеніе уже превышаетъ спросъ, и приходится устанавливать строгую очередь желающихъ.

Раньше Трояновскаго о необходимости предпосылать устныя сочиненія письменнымъ сказалъ П. А. Адамовъ въ своемъ трудѣ «Руководство къ веденію сочиненій въ среднихъ, низшихъ учебныхъ заведеній и при домашнемъ обученіи». «Прежде чѣмъ дать письменную работу», говоритъ онъ: «учитель долженъ проработать съ учениками нѣсколько такихъ задачъ устно, и, не увѣрившись въ томъ, что зна-

чительное большинство учащихся справится съ задачей, не долженъ предлагать работы».

Такъ какъ устныя сочиненія имѣютъ весьма важное значеніе для успѣха въ письменныхъ, то необходимо сказать о нихъ (устныхъ сочиненіяхъ) нѣсколько словъ. Едва ли будетъ преувеличеннымъ утвержденіе, что неумѣніе учащихся письменно излагать свои мысли и нерасположеніе ихъ къ этому занятію зависитъ преимущественно отъ того, что въ школахъ не упражняютъ въ устныхъ сочиненіяхъ. Отсутствіе ихъ ведетъ къ слѣдующему. Не зная какъ приняться за дѣло, болѣе старательные учащіеся заблаговременно принимаютъ мѣры: кто достанетъ старое сочиненіе; кто ищетъ по всѣмъ магазинамъ руководство, изъ котораго можно было бы заимствовать отвѣтъ на тему; кто обращается къ старшимъ и т. д. Безпечные откладываютъ до послѣдняго дня. — Прійдя пораньше въ классъ, они принимаются за плагіатъ: у одного товарища списываютъ начало, у другого средину, у третьяго конецъ. И неудивительно! Что можетъ дѣвочка 4-го класса женской гимназіи безъ всякой предварительной подготовки, безъ упражненія въ устныхъ сочиненіяхъ написать на темы, подобныя такимъ: *Береги денежку про черный день. Терпѣнье и трудъ все перетрутъ и т. п.* Еще болѣе плачевное положеніе учащихся при классныхъ сочиненіяхъ. Учитель войдя въ классъ, заявляетъ: «Сегодня будетъ классное сочиненіе; отвѣтьте на тему: *Не все то золото, что блеститъ.*“ Учащіеся сначала глубокомысленно, а потомъ ожесточенно грызутъ ручки, поминутно посматривая на часы; къ концу урока пишутъ, что кому взбредетъ на умъ, въ родѣ слѣдующаго: «Солнце хотя и блеститъ, но оно не золото» и т. п. Всего этого не было бы, если бы учитель позаботился къ письменнымъ сочиненіямъ подготовить устными. Пользу этого пріема мнѣ лично пришлось испытать даже на взрослыхъ юношахъ, привыкшихъ уже къ сочинительству. Они давали несравненно лучшіе письменные отвѣты въ томъ случаѣ, когда къ новому виду сочиненій были подготовляемы устными. Если взрослые нуждаются въ томъ, чтобы предварительно упражняться въ устныхъ сочиненіяхъ, то тѣмъ болѣе они необходимы для дѣтей: устныя сочиненія легче письменныхъ и въ то же время включаютъ въ себѣ всѣ тѣ элементы психической дѣятельности, которые, какъ главная часть, входятъ и въ письменное изложеніе мыслей. Поэтому, слѣдуя общему дидактическому положенію: переходить отъ болѣе простого и легкаго къ болѣе сложному и трудному, удобнѣе начинать не прямо съ письменныхъ сочиненій, а сперва съ устныхъ, и только тогда, когда ученикъ пріобрѣтетъ навыкъ болѣе или менѣе связно передавать свои мысли, впечатлѣнія устно, переходить къ письменному изложенію.

Устными сочиненіями необходимо заниматься не только потому, что они служатъ естественной и прекрасной подготовкой къ письмен-

нымъ, но еще и по слѣдующей причинѣ: къ письменнымъ сочиненіямъ неудобно приступать до тѣхъ поръ, пока учащіеся хоть сколько нибудь не окрѣпнутъ въ орѳографіи, но и откладывать упражненія въ сочинительствѣ, особенно въ начальной школѣ, тоже нельзя, потому что здѣсь дѣти учатся всего три зимы, а школу они должны оставить съ навыкомъ къ изложенію своихъ мыслей. Устныя сочиненія и помогаютъ выйти изъ этого затруднительнаго положенія. Съ перваго или со второго года ученія, смотря по обстоятельствамъ, учитель постепенно начинаетъ пріучать учащихся къ устному сочинительству. Привыкнувъ къ нему, дѣти безъ труда перейдутъ къ письменному и окажутъ въ послѣднемъ значительные успѣхи въ короткое время, такъ какъ къ этому упражненію у нихъ уже развился навыкъ посредствомъ устныхъ сочиненій.

Если принять въ соображеніе только что сказанное объ устныхъ сочиненіяхъ и припомнить сказанное раньше объ усвоеніи орѳографіи, то ни въ коемъ случаѣ нельзя будетъ согласиться съ тѣми, которые настаиваютъ на необходимости учить дѣтей самостоятельному письменному изложенію своихъ мыслей съ перваго же года обученія. Необходимость столь преждевременнаго «сочинительства» съ большимъ увлеченіемъ и горячностью, между прочимъ, доказываетъ С. Козловъ въ статьѣ: «О новой постановкѣ письменныхъ работъ въ школѣ.» (Извѣстія по народному образованію. 1910 г., № 10). Исходная точка зрѣнія у автора такая: нужно возбудить, воспитать въ дѣтяхъ свою собственную инціативу мысли, научить ихъ самостоятельно мыслить, самостоятельно познавать природу, самостоятельно разбираться въ окружающихъ ихъ предметахъ и явленіяхъ, достигнуть полнаго и гармоничнаго развитія всѣхъ способностей, затронуть всѣ стороны души, дать толчекъ къ самостоятельному продолженію самообразованія. Въ достиженіи этой великой, высокой цѣли, по мнѣнію автора, не малую роль играютъ и письменныя работы, но современная постановка ихъ не только не способствуетъ развитію самостоятельности мысли учениковъ, а, наоборотъ, уничтожаетъ всякій интересъ къ этому благотворному труду. Въ виду этого Козловъ рѣшительно и настойчиво требуетъ, чтобы списываніе съ книги пройденнаго, диктовка и письмо на память выученнаго наизусть, какъ такія упражненія, которыя не развиваютъ у дѣтей мысли, самодѣятельности и любви къ исполненію работы, не имѣли мѣста въ школѣ, за исключеніемъ развѣ только первыхъ школьныхъ шаговъ до половины перваго года обученія. Что касается переложеній, сочиненій на литературныя и отвлеченныя темы, то Козловъ считаетъ ихъ устарѣвшими, не выдерживающими критики и потому совѣтуетъ «всю эту рухлядь безъ всякаго сожалѣнія немедленно сдать въ архивъ и предать забвенію *), а вмѣсто нея ввести новую ожив-

*) Это сказано на 47 стр. журнала, а на 57 и 58 стр. въ статьѣ того же автора находимъ слѣдующія, рекомендуемыя авторомъ темы для сочиненій: 1) от-

ляющую и освѣжающую струю,» вносящую самостоятельное изложеніе учащимися своихъ собственныхъ мыслей, развитіе своей собственной иниціативы, творчества и самодѣятельности (курсивъ автора). Козловъ утверждаетъ, что, хотя эта задача для учителя довольно сложная, требуетъ упорнаго, умѣлаго труда и строгой послѣдовательности, но все-таки она вполнѣ выполнимая: надо только не упускать ни одной минуты и приступить къ разрѣшенію ея съ самаго начала воспитанія (вѣроятно, обученія). «Какъ только дѣти,» говоритъ онъ: «научатся грамотѣ и въ состояніи будутъ писать простыя предложенія, сейчасъ же по возможности нужно стараться придавать письменнымъ работамъ самостоятельный характеръ. Уже въ срединѣ перваго года можно упражнять учениковъ въ маленькихъ, въ нѣсколько строкъ, самостоятельныхъ изложеніяхъ. Какъ спиральная линія, начинаясь въ точкѣ, постепенно увеличиваетъ размѣръ своего оборота, такъ точно дѣтскія сочиненія, начинаясь съ самыхъ простыхъ, постепенно должны увеличивать свою трудность. Темы для дѣтскихъ сочиненій первыхъ четырехъ лѣтъ должны быть заимствованы всецѣло изъ жизни дѣтей и изъ окружающей ихъ обстановки. Эти сочиненія должны изображать видѣнное и слышанное ими. При этомъ не нужно совершенно вводить никакихъ дидактическихъ элементовъ, т. е. выводовъ и предвзятыхъ идей. Главнѣйшею цѣлью этихъ письменныхъ работъ должно быть упражненіе дѣтей въ изложеніи своихъ собственныхъ мыслей и обогащеніе ихъ точными и ясными понятіями объ окружающихъ предметахъ и явленіяхъ. Нужно стремиться къ тому, чтобы каждый малышъ-авторъ былъ творцомъ своихъ мыслей, своихъ сочиненій. И такія сочиненія для дѣтей будутъ интересны, такъ какъ излагаемое въ нихъ имѣетъ близкое соприкосновеніе съ ихъ собственной жизнью. Дѣти будутъ вновь переживать свои ощущенія и участвовать въ этой работѣ не механизмомъ, какъ въ списываніи или диктовкѣ, а своими душевными чувствами, и, безусловно, здѣсь будутъ проявляться и иниціатива ихъ собственной мысли, и полная самодѣятельность.»

Все то, что говоритъ Козловъ, увлекательно, и молодые преподаватели могутъ послѣдовать его совѣту. Необходимо поэтому серьезно и обстоятельно обсудить его слова. Прежде всего въ статьѣ ничего новаго нѣтъ: въ ней вкратцѣ выражено то, что болѣе пространно ска-

---

сутствіе здраваго смысла въ роскоши, 2) роскошь, 3) обжорство, 4) пьянство, 5) наряды, 6) умѣренный во всемъ способенъ къ дѣлу и свободенъ отъ экономическаго порабощенія, 7) всякое знаніе полезно, 8) ремесло не коромысло, плечъ не оттянетъ, 9) науки сокращаютъ намъ опыты быстротекущей жизни, 10) гражданское мужество и малодушіе, 11) храбрость и трусость и т. п. Чѣмъ же эти темы отличаются отъ тѣхъ, которыя даются въ школахъ и которыя отважный Козловъ сдаетъ въ архивъ и предаетъ забвенію?

зано Толстымъ, Мартыновымъ и Трояновскимъ*). Даже требованіе такъ рано приступать къ сочинительству не представляетъ ничего новаго: оно практикуется въ американскихъ школахъ и во многихъ нашихъ интеллигентныхъ семьяхъ, слѣдящихъ за педагогическими новинками. Козлову нужно было озаглавить свою статью не «О новой постановкѣ письменныхъ работъ въ школѣ,» а «О старой . . . .,» и это нисколько не умалило бы ея достоинства, напротивъ возвысило, такъ какъ лишній разъ напомнило бы нашимъ учителямъ о необходимости вести дѣтскія сочиненія такъ, какъ совѣтуютъ названные выше авторитеты, много поработавшіе и подумавшіе надъ этимъ вопросомъ, но не впавшіе, конечно, въ такую крайность, въ какую впалъ Козловъ: они начинали обученіе самостоятельному письменному изложенію своихъ мыслей съ третьяго года ученія, а не со второй половины перваго.

Изъ приведенныхъ выше словъ Козлова видно, что къ столь преждевременному письменному сочинительству его побуждаютъ двѣ причины: 1) нужно развить самостоятельное и творческое мышленіе; 2) этому развитію значительную услугу могутъ оказать письменныя работы, но не тѣ, которыя практикуются при начальномъ обученіи (списываніе, диктовка, письмо на память выученнаго наизусть, переложеніе), а самостоятельное письменное изложеніе своихъ мыслей — сочиненіе, почему къ письменному сочиненію и нужно приступить немедленно, какъ только къ этому представляется хоть малѣйшая возможность. Разсужденіе строго логическое, но узкое, одностороннее. Нужно разсуждать такъ: умѣніе писать орѳографически правильно неизбѣжно; самостоятельныя письменныя сочиненія научить ему не могутъ, скорѣе они могутъ пріучить къ сколіографіи, что и подтверждается на тѣхъ дѣтяхъ, которыхъ учатъ преждевременному сочинительству**). Это съ одной стороны. Съ другой — на первыхъ порахъ не должно допускать письменнаго изложенія мыслей по слѣдующимъ соображеніямъ: строй-

*) Козловъ для первыхъ 4 лѣтъ обученія предлагаетъ такія же темы, какія предлагали названные авторы, но дѣлитъ ихъ на слѣдующія 10 группъ: 1) развлеченія дѣтей внѣ школы, 2) взаимныя отношенія дѣтей въ школѣ и дома, 3) дѣти и домашнія животныя, 4) дѣти на лонѣ природы, 5) сцены изъ жизни дѣтей, въ которыхъ проглядываютъ наклонности ихъ (догадливость, присутствіе духа, честность, храбрость, трусость), 6) дѣти труженики (продавецъ булокъ, продавецъ газетъ и т. п.), 7) вредныя шалости дѣтей и игры съ дурными послѣдствіями, 8) взаимныя отношенія дѣтей и родителей, 9) взаимныя отношенія дѣтей и учителей, 10) большіе праздники. Не слѣдуетъ давать темъ, касающихся взаимныхъ отношеній дѣтей къ родителямъ и учащихся къ учащимъ: отвѣты на эти темы могутъ поставить дѣтей въ затруднительное положеніе и натолкнуть на неискренность.

**) Американскія школы въ данномъ случаѣ не могутъ служить для насъ примѣромъ: англійскій языкъ почти не флексивенъ; дѣти заучиваютъ орѳографію извѣстнаго количества словъ и безошибочно пользуются ими при самостоятельныхъ письменныхъ упражненіяхъ, при нашемъ сильно флексивномъ языкѣ это невозможно.

ное изложеніе своихъ мыслей о чемъ-либо — сочиненіе, само по себѣ затруднительно не только для дѣтей, но и для взрослыхъ, устное изложеніе гораздо легче письменнаго и даетъ больше возможности выразить свои мысли, дѣйствительно, своими словами и не обращаться для выраженія ихъ къ помощи другихъ; такимъ образомъ у юнаго сочинителя будетъ вырабатываться свой собственный слогъ, свой стиль. «Когда ученикъ пишетъ сочиненіе,» говоритъ М. С-овъ, онъ заключенъ въ тѣсномъ міркѣ собственныхъ только наблюденій, собственныхъ только мыслей и чувствъ; при классной работѣ, когда составляется устное сочиненіе, онъ обогащается наблюденіями, мыслями и чувствами многихъ другихъ. При письменномъ сочинительствѣ ученикъ кладетъ перо съ тѣмъ же запасомъ словесныхъ формъ и оборотовъ, съ какимъ его взялъ: при устномъ — лексиконъ его обогащается, и развивается умѣніе владѣть фразой, благодаря тому, что онъ слышитъ и отъ товарищей и отъ учителя. Работа мысли значительно облегчается и ускоряется вслѣдствіе того, что при устныхъ сочиненіяхъ устраняется моментъ письма, очень не легкій всегда, а для начинающихъ въ особенности.» Вотъ сколько соображеній противъ ранняго обученія письменному сочинительству! Можно надѣяться, что и увлекающіеся преподаватели не послѣдуютъ совѣту Козлова, но терпѣливо будутъ учить дѣтей въ первые два года исключительно орѳографіи и устному сочинительству, чтобы на третьемъ году, и то съ большой осторожностью, приступить къ письменному сочинительству, не оставляя въ то же время и орѳографическихъ упражненій, которыя при указанномъ раньше способѣ веденія требуютъ со стороны учащихся и большого умственнаго напряженія и самостоятельности.

Чтобы закончить ознакомленіе съ существующими методами обученія письменной рѣчи, необходимо разсмотрѣть совмѣстный трудъ Борисова и Лаврова («Планы, темы, статьи и рисунки для изложеній и сочиненій въ начальныхъ училищахъ. Новый путь обученія») и совмѣстные труды Лопыревой, Соловьевой, Тихѣевой и Ціоглинской («Развитіе рѣчи. Письменныя и устныя упражненія въ изложеніи мысли.» «Какъ вести устныя и письменныя работы на урокахъ роднаго языка»).

Книга Борисова и Лаврова: «Планы, темы» и т. д. состоитъ изъ слѣдующихъ отдѣловъ: 1) Составленіе предложеній и связныхъ разсказовъ по рисункамъ. 2) Изложеніе по вопросамъ, плану и рисункамъ. 3) Статьи для изложенія по данному плану. 4) Статьи для самостоятельнаго составленія плана и изложенія.

Первый отдѣлъ представляетъ составленіе съ помощью рисунковъ: а) простыхъ краткихъ предложеній, б) простыхъ распространенныхъ предложеній, в) слитныхъ предложеній, г) выраженіе мыслей нѣсколькими предложеніями, д) составленіе по рисункамъ связныхъ разсказовъ, е) составленіе повѣствованій по одной темѣ — картинѣ. Въ пер-

выхъ 17 упражненіяхъ «Новаго пути» обученія устному и письменному изложенію мыслей дають такія схоластическія, душу мертвящія упражненія, которымъ позавидовали бы въ самый расцвѣтъ развитія схоластики, а нѣмецкіе Холевіусы и наши Гавриловы по уши покраснѣлибы отъ стыда, почувствовавъ себя превзойденными. Кромѣ того, составитель сей «Методики» откровенно долженъ сознаться, что многія изъ требованій Борисова и Лаврова онъ не въ силахъ исполнить. Исполненіе нѣкоторыхъ упражненій ведетъ къ нелѣпости, напримѣръ, употребленіе сказуемаго въ прошедшемъ и будущемъ временахъ въ предложеніи: «филинъ — птица.»

Что же можетъ дать исполненіе всѣхъ тѣхъ египетскихъ работъ, которыя помѣщены на первыхъ 18 стр. разсматриваемой книги, и ради которыхъ, повидимому, составители рѣшились покорнѣйше просить никакихъ компиляцій, передѣлокъ и подражаній не предпринимать*). Результаты этихъ работъ: 1) укрѣпленіе въ орѳографически неправильномъ письмѣ (см. 31 стр.), 2) упражненіе въ составленіи съ помощью схоластическихъ пріемовъ по рисункамъ такихъ предложеній, которыя дѣти прекрасно уже умѣютъ составлять безъ рисунковъ и безъ всякой посторонней помощи и 3) пріобрѣтеніе навыка въ шаблонныхъ фразахъ.

Разсмотрѣнными рисунками авторы съ успѣхомъ могли бы воспользоваться для обученія орѳографіи, построивъ упражненія такъ, какъ указано раньше въ главахъ: «Письменныя упражненія на первой и второй ступеняхъ обученія орѳографіи.»

Отрадное впечатлѣніе въ книгѣ Борисова и Лаврова производятъ упражненія по рисункамъ: 1) для выраженія мысли нѣсколькими предложеніями, 2) для составленія связныхъ разсказовъ и 3) для составленія повѣствованій по одной темѣ — картинѣ. На второмъ году ученія этими рисунками можно пользоваться для упражненій въ устной рѣчи, а на третьемъ — и для упражненій въ письменной, если ученики настолько освоились съ орѳографіей, что могутъ исполнять ихъ безъ орѳографическихъ и стилистическихъ погрѣшностей.

Труды названныхъ выше четырехъ составительницъ признаются въ настоящее время болѣе всего отвѣчающими задачамъ развитія устной и письменной рѣчи. Наиболѣе цѣннымъ въ нихъ считается необыкновенное обиліе и разнообразіе упражненій, предназначенныхъ для указанной цѣли. Особенно разнообразны упражненія для 3-го и 4-го годовъ обученія, а именно: 1) пересказъ, 2) пренія, 3) работы по картинамъ,

---

*) Просьба составителей для меня совершенно непонятна: въ ихъ трудѣ ничего оригинальнаго нѣтъ. Судя по тому, что рисунки для связныхъ разсказовъ, кромѣ одного (29 стр.), они взяли у швейцарскаго педагога Эгли, нужно думать, что и идею письменныхъ упражненій въ связи съ рисунками они заимствовали у него же, но самостоятельно уклонились отъ нея въ сторону схоластическихъ упражненій.

4) упражненія въ прямой и косвенной рѣчи, 5) сокращеніе статей, 6) распространеніе статей, 7) работы по пословицамъ, 8) письма, 9) рефераты, 10) темы съ планами, 11) темы безъ плановъ, 12) составленіе разсказовъ на данную тему въ 3 тонахъ, 13) работы по стихотвореніямъ и статьямъ, 14) описанія, 15) характеристики, 16) стилистическія упражненія, 17) объясненіе словъ, 18) грамматическія упражненія.

Одинъ уже перечень работъ заставляетъ скептически отнестись къ похваламъ, расточаемымъ по адресу разсматриваемыхъ книгъ. И въ самомъ дѣлѣ, не есть ли жестокое насиліе надъ дѣтскимъ умомъ заставлять его преждевременно работать надъ тѣмъ, что трудно даже для ума, болѣе или менѣе уже развитого и окрѣпшаго. Составительницы рекомендуютъ давать малышамъ на 3-мъ — 4-мъ году обученія сочиненія на основаніи пословицъ, рефераты, составленіе разсказовъ на данную тему въ трехъ тонахъ, характеристики, объясненіе словъ. На 55 страницѣ «Методическихъ указаній» пословицу: Въ Москвѣ недорода хлѣба не бываетъ, онѣ такъ объясняютъ: «Это значитъ, что въ Москвѣ хлѣба не сѣютъ. Если бы сѣяли, то хоть когда-нибудь да былъ бы недородъ; а, между тѣмъ, тамъ хлѣбъ всегда есть, не чувствуется недороду; это значитъ, что туда привозятъ хлѣба въ такомъ количествѣ, что никогда недостачи въ немъ не бываетъ». Таково объясненіе простой пословицы соединенными силами 4-хъ составительницъ, искусившихся въ объясненіяхъ! Фразы нанизаны правильно, но неудачно, некстати. На страницѣ 144-ой находимъ заявленіе, что толковое и точное опредѣленіе словъ письменно или устно должно признать очень полезной работой, и тутъ же, къ удивленію, сами даютъ неточное опредѣленіе колеи. По ихъ мнѣнію, колея есть углубленіе, оставшееся въ мягкой дорогѣ отъ проѣхавшаго колеса*). Колея образуется не только въ мягкой дорогѣ, но и въ самой твердой отъ частой ѣзды. Колеи можно видѣть и на мостовыхъ. Слово амбаръ тоже неточно объяснено. Изъ трехъ всего словъ два объяснены неудачно. Составительницы сплошь и рядомъ сами не умѣютъ объяснить того, на что считаютъ способными дѣтей на 3—4-мъ годахъ

*) Такъ объяснено слово колея въ „Методическихъ указаніяхъ“, въ „Развитіи рѣчи“ 3-й и 4-й годъ обученія, вып. I объясненіе выписано изъ „Толковаго словаря“ Даля, гдѣ оно опредѣляется слѣд. образ.: „Накатъ по дорогѣ, слѣдъ колесъ, желобчатая выбоина, врѣзанныя колесами.“ И приведенное объясненіе неудачно: слово колея чаще встрѣчается и болѣе извѣстно, чѣмъ слово накатъ. Можно съ увѣренностью сказать, что немногіе знакомы съ послѣднимъ словомъ, а если и знакомы, то, по всей вѣроятности, соединяютъ съ нимъ значеніе, не подходящее къ данному случаю. Выходитъ, что одинъ разъ составительницы объяснили слово колея неточно, другой разъ ввели въ объясненіе слово, неизвѣстное дѣтямъ. Долго останавливаюсь на промахѣ составительницъ, дабы убѣдить преподавателей въ томъ, что объясненіе словъ чрезвычайно трудно, что это — совершенно непосильная для дѣтей задача.

обученія. На той же страницѣ, на которой толковое и точное опредѣленіе словъ признается очень полезной работой, рѣшительно отвергается опредѣленіе грамматическихъ терминовъ. Со стилистическими упражненіями не легче справляться, чѣмъ съ объясненіемъ словъ. Такъ, напримѣръ, на 34-ой стр. «Развитія рѣчи» 3-й и 4-й годъ обученія, вып. II, требуется показать оттѣнки существительныхъ: утро, весна, молодость, восходъ, разсвѣтъ. Требованія этого я не могу исполнить, какъ и многихъ другихъ. Составленіе рефератовъ дѣтьми 10—11 лѣтъ должно признать пародіей на рефераты. Характеристики сами составительницы признаютъ трудными для дѣтей: онѣ стараются только подготовить ихъ къ умѣнію писать характеристики. Что касается составленія разсказовъ на данную тему въ трехъ тонахъ (въ обыкновенномъ, съ огорченіемъ, съ радостью), то рѣшительно и категорически нужно признать ихъ не только недопустимыми въ школѣ, но и вредными. Они представляютъ собою двойное насиліе: насиліе надъ умомъ и насиліе надъ чувствомъ дѣтей, пріучаютъ ихъ выражать тѣ душевныя состоянія, коихъ они не испытываютъ, подготовляютъ къ лицемѣрію. Нельзя не возмущаться при одной мысли о томъ, что могутъ существовать школы, гдѣ дѣти по заказу должны писать или говорить на данную учителемъ тему то въ обыкновенномъ тонѣ, то съ огорченіемъ, то съ радостью, а при усердіи учителя, по совѣту составительницъ, и съ оттѣнками юмора, страха, укора и пр. Подобнаго требованія не предъявляютъ даже актерамъ: актеры не создаютъ по заказу словесныхъ формъ, они только выражаютъ готовую соотвѣтствующимъ ей тономъ. Для одного этого нужны врожденный даръ и продолжительное упражненіе. Какъ же отъ дѣтей требовать, чтобы они въ одно и то же время были и актерами, и творцами рѣчи — то обыкновенной, то грустной, то радостной, то юмористической и т. д.

Мысль о необходимости учить дѣтей выраженію чувствъ по заказу составительницы вывели изъ исповѣдуемаго ими общаго положенія, что знакомство со всѣми формами рѣчи должно пройти не теоретически, а практически. Положеніе само по себѣ невѣрное, противоестественное. Формы рѣчи, кромѣ обыкновенной, выработались не по заказу, не въ школѣ; онѣ возникли естественнымъ путемъ, совершенствовались геніями слова въ разныхъ направленіяхъ: однѣ изъ нихъ служатъ для выраженія умственной дѣятельности, другія — эмоціональной (чувствъ), третьи волевой; однѣ просто передаютъ наши душевныя состоянія, съ цѣлью подѣйствовать на умъ, другія — образно, съ цѣлью подѣйствовать на чувство; однѣ есть достояніе всѣхъ, другія — только особыхъ избранниковъ слова; однѣ возможны всегда, другія — только при извѣстныхъ душевныхъ состояніяхъ. Ясно, что со всѣми формами рѣчи дѣтей не слѣдуетъ знакомить даже теоретически, не то что практически. Но многіе изъ педагоговъ нашего времени одержимы фанатическимъ стремленіемъ знакомить дѣтей со всѣмъ, съ чѣмъ знакомы

взрослые. Осуществленіе этого преждевременно старитъ дѣтей, уродуетъ ихъ. Извѣстная лепта для духовнаго уродованія вноситъ и составительницами разсматриваемыхъ пособій. Въ оправданіе свое онѣ ссылются на американскую школу, которая служитъ для нихъ образцомъ. Противовѣсомъ такому оправданію можетъ служить указаніе на сжиганіе дѣтей въ честь бога Молоха. Тоже было и даже считалось священной обязанностью. Мы любимъ ссылаться на американцевъ, но не все же, въ самомъ дѣлѣ, хорошо у нихъ. Нужно критически относиться и къ нимъ.

Въ основу обученія рѣчи, устной и письменной, составительницы кладутъ рисунки. Въ первые 2 года ученія онѣ прибѣгаютъ къ вопросамъ, исчерпывающимъ содержаніе рисунковъ, напр.: У кого была курица? Что снесла курица? Гдѣ посадили курицу на яйца? Сколько яицъ подъ нее положили? Кто ее кормилъ? Кто за ней наблюдалъ? и т. д. Словомъ, упражненія по рисункамъ ведутся такъ, какъ у Борисова и Лаврова, и результаты этихъ занятій, конечно, должны быть такими же. Составительницы сознаютъ, что работы по картинамъ, задѣвая самые разнообразные уголки дѣтской психики, тѣмъ не менѣе оставляютъ ребенка со своимъ языкомъ, со своимъ пониманіемъ, со своею практикой (курсивъ ихъ). Сознаніе весьма важное: оно ведетъ ихъ, во-первыхъ, къ тому, что съ третьяго года ученія онѣ заставляютъ дѣтей пользоваться рисунками самостоятельно, безъ подталкиванія вопросами, заключающими въ себѣ и отвѣтъ (стоитъ только вставлять отдѣльныя слова); во-вторыхъ, къ тому, что онѣ даютъ дѣтямъ всѣ средства встрѣтиться и съ болѣе усовершенствованнымъ языкомъ, и съ иными взглядами, и съ обоснованною логикою. Значитъ, въ первые два года составительницы сознательно упражняютъ дѣтей въ несовершенномъ языкѣ и въ необоснованной логикѣ и только съ третьяго приступаютъ къ тому, къ чему сразу нужно было бы приступить. Хорошо и это. Лучше поздно, чѣмъ никогда. По адресу составительницъ приходится сказать то же, что было сказано по адресу Борисова и Лаврова, а именно: въ первые два года рисунками нужно пользоваться для обученія орѳографіи, а не для упражненій въ несовершенномъ языкѣ и необоснованной логикѣ.

Принимая во вниманіе сказанное объ обученіи письменной рѣчи, попытаемся сдѣлать выводъ, каковы должны быть самостоятельныя письменныя упражненія, ведущія къ умѣнію письменно излагать мысли, и какъ они должны быть ведены.

1) Къ упражненіямъ, развивающимъ умѣніе самостоятельно излагать мысли — къ сочиненіямъ, нельзя, подобно Борисову и Лаврову, Лопыревой и ея сотрудницамъ, относить упражненій, требующихъ составленія отдѣльныхъ предложеній. Такія упражненія допустимы при обученіи орѳографіи, а не при обученіи письменной

рѣчи, отъ которой должно требовать самостоятельнаго стройнаго и связнаго изложенія мыслей о предметѣ, а не по наводящимъ вопросамъ.

2) Письменнымъ упражненіямъ, требующимъ самостоятельнаго изложенія мыслей, непремѣнно должны предшествовать устныя до тѣхъ поръ, пока дѣти не пріобрѣтутъ навыка въ нихъ и не утвердятся въ орѳографіи того запаса словъ, который имъ нуженъ для письменныхъ.

3) Самостоятельныя сочиненія, какъ устныя, такъ и письменныя, должно начинать съ подражанія образцамъ. Образцами могутъ служить дѣтскія сочиненія, подобныя приведеннымъ выше, и литературныя („Изъ дѣтскихъ воспоминаній" Ушинскаго, Аксакова, Засодимскаго и др.). „Дѣтскіе годы Багрова внука" даютъ образцы для отвѣта на темы: моя болѣзнь, моя собачка, катаніе на лодкѣ, собираніе камней, ночлегъ въ полѣ, въ лѣсу, въ степи, въ саду; собираніе ягодъ, грибовъ; уженіе рыбы, на сѣнокосѣ, гнѣздо птички, ловля птичекъ и т. п. У Мартынова въ его „Русскомъ грамотеѣ," задачникѣ для учащихся, приведено очень много дѣтскихъ сочиненій.

4) Каждому особому виду письменнаго сочиненія непремѣнно должно предшествовать нѣсколько устныхъ.

5) Нужно имѣть въ виду, что повѣствовательныя сочиненія легче описательныхъ.

6) Послѣ того, какъ учащіеся освоятся съ извѣстнымъ типомъ сочиненія, необходимо предоставить имъ свободу въ выборѣ темъ, подходящихъ къ этому типу, и въ выборѣ матеріала.

7) За сочиненіями, служащими подражаніемъ образцамъ, должны слѣдовать совершенно самостоятельныя сочиненія.

Къ сказанному нахожу необходимымъ прибавить, что при обученіи устной рѣчи по картинамъ нужно пользоваться стѣнными картинами, а не книжными, чтобы весь классъ сразу и дружно принималъ участіе въ работѣ; при обученіи письменной, особенно на первыхъ порахъ, необходимы книжныя, чтобы пишущій внимательно могъ всматриваться въ нихъ. Содержаніе картины въ маломъ размѣрѣ легче охватывается и удерживается въ памяти. Для первой цѣли годятся мои «Стѣнныя таблицы,» мои 6 раскрашенныхъ картинъ, картины Шрейбера и др.; для второй — книги Борисова и Лаврова, Лопыревой и ея сотрудницъ, 7-я тетрадка Эгли, мои «Атласы» и др. Скажу нѣсколько словъ, какъ пользоваться моими картинами, составленными такъ, что даютъ матеріалъ не только для описательной, но и для повѣствовательной рѣчи: учитель заставляетъ учащихся составить о каждомъ изъ членовъ семьи какой-либо разсказъ сначала на основаніи одной картины, потомъ на основаніи тѣхъ картинъ, на которыхъ этотъ членъ семьи фигурируетъ. Такъ, напр., на основаніи первой картины о старшемъ сынѣ Ивана Маркіанѣ можно сказать:

Маркіанъ ѣздилъ въ городъ. Былъ сильный холодный вѣтеръ. Онъ очень прозябъ. Пріѣхавъ домой, онъ поскорѣе распрегъ лошадь и пошелъ въ избу пить чай, чтобы согрѣться. Онъ внесъ въ избу ведро съ водой.

На основаніи всѣхъ картинъ о дѣдушкѣ Иванѣ можно сказать:

Поздней осенью, когда уже очень холодно, дѣдушка рѣдко выходитъ изъ избы. Онъ больше сидитъ въ избѣ и плететъ лапти для себя и для другихъ. Весной, когда сойдетъ снѣгъ съ полей, и потеплѣетъ, дѣдушка выходитъ во дворъ и что-нибудь дѣлаетъ: то складываетъ солому, то чинитъ телѣгу и т. п. Когда нечего дѣлать, онъ беретъ удочку и отправляется на мельничную плотину удить рыбу. Лѣтомъ, во время сѣнокоса, дѣдушка коситъ, а во время жатвы возитъ снопы съ поля на гумно.

Подобно приведенному разсказу, учащіеся могутъ придумать свой о каждомъ изъ членовъ семьи, при чемъ имъ предоставляется широкій просторъ при составленіи разсказовъ. Рядомъ съ извѣстнымъ, усвоеннымъ они будутъ прибавлять свое, дополнять и украшать. Но въ то же время, при всемъ разнообразіи оборотовъ рѣчи, слова должны быть болѣе или менѣе извѣстныя, тѣ слова, которыя они читали въ «Атласѣ,» переписывали. Это дастъ возможность вести свое изложеніе мыслей безъ особыхъ орѳографическихъ ошибокъ.

На дальнѣйшей ступени обученія, на четвертомъ или пятомъ году, картины могутъ служить предметами описанія съ иной точки наблюденія, чѣмъ это сдѣлано въ «Атласѣ.» Это описаніе съ одной стороны будетъ упражнять въ самостоятельномъ изложеніи мыслей, а съ другой будетъ служить повтореніемъ пройденнаго въ предыдущемъ году, но повтореніемъ не по книгѣ, а самостоятельнымъ воспроизведеніемъ и притомъ съ новой точки зрѣнія. Привожу для примѣра описаніе уборки хлѣба.

Иду по дорогѣ, направляющейся отъ села къ полю. Прямо передо мной зеленый лугъ, подальше — блестящее озеро. Возлѣ озера три коровы. Навстрѣчу мнѣ по дорогѣ ѣдутъ двѣ телѣги со снопами ржи. Я свернулъ съ дороги въ высокую рожь, колосья бьютъ меня по лицу. Поздоровавшись съ проѣзжающими, я спросилъ, нельзя ли у кого попросить воды. Сидящій на первой телѣгѣ старикъ кнутомъ указалъ на одну изъ полосъ и сказалъ: „А вонъ тамъ дадутъ воды“. Я поднялся на небольшое возвышеніе; передо мной открылось обширное поле. По правую сторону виднѣются крестьянскія полосы. На одной изъ нихъ стоятъ копны, на другой жницы жнутъ густую высокую рожь, на третьей два крестьянина накладываютъ снопы на телѣгу. Дальше виднѣются головы и верхнія части туловищъ косящихъ крестьянъ. Еще дальше мелькнулъ въ воздухѣ пучокъ сжатой ржи, и сверкнулъ на солнцѣ серпъ, все это мелькнуло и скрылось, но вотъ, показался другой взмахъ и сверканье серпа. Слышенъ шумъ жатвенной машины, видны верхушки поднимающихся и опускающихся крыльевъ машины, шумъ все приближается, вотъ показалась изъ-за ржи на поворотѣ пара лошадей, а вотъ и машина съ шумомъ проѣзжаетъ мимо меня. Дѣлаю еще нѣсколько шаговъ, и впереди меня сжатая нива съ лежащими на ней снопами. Увидѣвъ женщину, пьющую изъ кувшина воду, я обрадовался. Направо отъ дороги я увидѣлъ трехъ женщинъ и двухъ дѣтей. Я поздоровался съ ними и спросилъ, нѣтъ ли у нихъ воды. Одна изъ нихъ привѣтливо указала мнѣ на баклажку подъ снопами. Я былъ очень утом-

ленъ длинною дорогой и просилъ позволенія отдохнуть подъ одной изъ копенъ. Сидя на снопѣ, глядя на оживленную работу и на нивы, покрытыя густой пшеницей и высокой колосистой рожью, вспоминаю стихотворенія, въ которыхъ говорится о нивѣ: „Нива“ Майкова, „Нива“ Желиховской, „Урожай“ Кольцова.

Послѣ такихъ упражненій полезно перейти къ слѣдующимъ сначала устнымъ, а потомъ и письменнымъ упражненіямъ: 1) сравнить изображенное на рисункѣ съ тѣмъ, что учащіеся наблюдали въ дѣйствительности; 2) составить повѣствованіе по нѣсколькимъ картинамъ, напр. разсказать исторію кусочка хлѣба по картинамъ: обработка поля, сборъ хлѣба, мельница (вѣтряная или водяная), пекарня, внутренность крестьянской избы; 3) разсказать исторію сапога, 4) исторію стола, 5) исторію шубы и т. п.; 6) разсказать о крестьянскихъ лѣтнихъ работахъ по картинамъ: обработка поля, сборъ хлѣба, лугъ, дворъ.

Сочиненія подобнаго рода должны приготовить учащихся къ сочиненіямъ (правильнѣе къ изложеніямъ) на основаніи литературныхъ произведеній, говорящихъ объ одномъ и томъ же предметѣ, напримѣръ, по баснямъ о лисѣ написать о приключеніяхъ лисицы; по баснямъ о волкѣ — о приключеніяхъ волка и т. п.

Въ начальныхъ школахъ съ пятилѣтнимъ курсомъ полезно давать темы, въ которыхъ учащіеся должны связно сказать о предметахъ одного и того же рода, напр., о письменныхъ принадлежностяхъ сказать: какія вещи называются письменными принадлежностями, перечислить ихъ, указать назначеніе каждой изъ нихъ. Удовлетворяя этимъ требованіямъ, ученикъ долженъ составить приблизительно такую связную рѣчь:

Письменными принадлежностями называются такія вещи, которыя употребляются при письмѣ; къ нимъ относятся: тетрадь, перо, карандашъ, грифель, мѣлъ, чернильница, чернила, классная доска, грифельная доска, линейка, резинка, губка, перочинный ножикъ, пеналъ.

Тетрадь, грифельная доска и классная доска служатъ для письма. Перомъ, обмокнутымъ въ чернила, пишутъ на бумагѣ; карандашомъ тоже пишутъ на бумагѣ; грифелемъ на грифельной доскѣ; мѣломъ на классной доскѣ; въ чернильницу наливаютъ чернила, а въ чернила обмакиваютъ перо. Линейка необходима для того, чтобы перомъ на бумагѣ, грифелемъ на грифельной доскѣ, мѣломъ на классной проводить прямыя линіи. Резинкой стираютъ написанное карандашомъ и перомъ; губкой стираютъ написанное на грифельной или классной доскѣ; перочиннымъ ножикомъ очиняютъ гусиныя перья, карандаши и грифели. Пеналъ служитъ для того, чтобы въ него прятать перья, ручки, карандаши, грифели, резинку, перочинный ножикъ.

По приведенному образцу учащіеся могутъ связно составить устное и письменное изложеніе относительно мебели, посуды, земледѣльческихъ орудій и т. п., относительно обуви, одежды, бѣлья; домашнихъ животныхъ, домашнихъ птицъ; хлѣбныхъ растеній, огородныхъ овощей, ягодъ, деревьевъ, плодовыхъ, простыхъ и т. д. Относительно домашнихъ четвероногихъ животныхъ можно сказать слѣдующее:

Къ домашнимъ четвероногимъ животнымъ относятся: лошади, ослы, коровы, олени, верблюды, овцы, козы, свиньи, кошки, собаки. Кошки и собаки — хищныя животныя, свиньи — всеядныя, остальныя травоядныя. Лошадь и оселъ — однокопытныя; свиньи — многокопытныя; остальныя изъ травоядныхъ двукопытныя. Кошка и собака на лапахъ имѣютъ по пяти пальцевъ: на пальцахъ у кошки острые загнутые втяжные когти, у собаки тупые и невтяжные. Однокопытныя не имѣютъ роговъ; многокопытныя снабжены клыками; изъ двукопытныхъ у однихъ и самецъ, и самка имѣютъ рога (волъ, корова, козелъ, коза) у другихъ одни самцы (баранъ, олень). Изъ однокопытныхъ отличается быстротой бѣга лошадь, а изъ двукопытныхъ олень. Мясо и молоко однокопытныхъ не употребляется нами въ пищу; но кочевые народы ѣдятъ ихъ мясо, а изъ молока дѣлаютъ кумысъ. Свиньи даютъ сало и вкусное, но часто зараженное, мясо. Домашнія двукопытныя даютъ молоко; а послѣ убоя мясо и кожу. Изъ домашнихъ животныхъ кошки и собаки повсюду сопровождаютъ человѣка. Олень живетъ съ нимъ въ самыхъ холодныхъ странахъ; лошадь, оселъ и верблюдъ живутъ съ нимъ въ болѣе теплыхъ странахъ, остальныя же повсюду, за исключеніемъ самыхъ холодныхъ и самыхъ жаркихъ странъ.

Подобнымъ образомъ учащіеся могутъ говорить и писать о домашнихъ птицахъ, о дикихъ животныхъ, о хищныхъ звѣряхъ, о хищныхъ птицахъ и т. п. и постепенно перейти отъ обобщеній къ разсужденіямъ.

Изъ приведеннаго перечня письменныхъ работъ ясно видно, что онѣ тѣсно и неразрывно связаны съ тѣмъ, что дѣти наблюдаютъ и изучаютъ.

Въ современной жизни едва ли найдется человѣкъ, которому не пришлось бы писать письма, а потому школа обязана познакомить съ тѣми внѣшними требованіями, которымъ должно удовлетворять всякое письмо, а именно: съ расположеніемъ матеріала на почтовомъ листѣ, съ формулой обращенія, заключенія, съ обозначеніемъ числа и мѣста отправленія, особенно съ тѣмъ, какъ должно писать адресъ, гдѣ наклеить марку, что требуется для отправки заказного и денежнаго писемъ. Полная надпись на конвертѣ должна отвѣчать на вопросы: кому? куда? отъ кого?

Заказное.

Мѣсто для марки.

Ивану Петровичу Абову

Москва

Кіевская ул. д. № 8, кв. 2.

Отъ Петра Петровича Сомова. Тула, Рязанская ул. д. № 10, кв. 1.

V.

Исправленіе каллиграфическихъ, орѳографическихъ и стилистическихъ ошибокъ.

Ошибки могутъ быть трехъ видовъ: каллиграфическія, орѳографическія и стилистическія. Каллиграфическая ошибка — неправильное начертаніе и соединеніе буквъ, орѳографическая — погрѣшность противъ орѳографіи, стилистическая — погрѣшность противъ языка. При обученіи орѳографіи приходится имѣть дѣло съ первыми двумя видами ошибокъ, такъ какъ для орѳографическихъ упражненій дается готовый матеріалъ. И только при отвѣтахъ на вопросы, исчерпывающіе содержаніе списаннаго могутъ быть допущены стилистическія ошибки, напримѣръ, на вопросъ: «Какую посуду дѣлаютъ *изъ дерева*?» ученикъ можетъ дать неправильный отвѣтъ: «Деревянную посуду дѣлаютъ *изъ дерева*» вмѣсто правильнаго: «Изъ дерева дѣлаютъ *деревянную* посуду.» Первый отвѣтъ долженъ слѣдовать на вопросъ: «*Изъ чего* дѣлаютъ деревянную посуду?» Съ ошибками всѣхъ трехъ видовъ можно встрѣтиться при обученіи письменной рѣчи.

Хотя основнымъ требованіемъ моей «Методики письма и письменныхъ упражненій» служитъ требованіе, чтобы учащіеся не видѣли ошибокъ и тѣмъ болѣе сами не дѣлали ихъ, однако нужно сознаться, что къ этому всѣми силами нужно стремиться, но не всегда стремленіе можетъ увѣнчаться успѣхомъ, а потому необходимо дать указанія, какъ исправлять ошибки.

Прежде всего нужно позаботиться о томъ, чтобы пріучить самихъ учащихся исправлять свои письменныя упражненія. Учитель долженъ исправить, лучше сказать, указать учащемуся ошибку только тогда, когда послѣдній или не замѣтилъ ее, или не могъ исправить. Пріобрѣтеніе учащимися навыка замѣчать и поправлять свои ошибки весьма важно, поэтому непремѣнно нужно выработать въ нихъ этотъ навыкъ. Онъ дается съ трудомъ и постепенно. Ольшамовскій говоритъ, что «учащіеся не скоро пріучаются вполнѣ внимательно просматривать написанное и находить у себя ошибки; особенно трудно пріучить къ этому очень нервныхъ и разсѣянныхъ дѣтей, которыя скользятъ глазами по словамъ и ошибокъ не видятъ, даже хорошо зная относящіяся къ правописанію этихъ словъ правила.» Тутъ, по его наблюденію, по-

могаетъ такой способъ: нужно пріучить учащихся, чтобы они медленно просматривали написанное, читая про себя каждое слово по слогамъ («рап-не-е лѣт-не-е у-тро»), такъ какъ въ этомъ случаѣ глазъ, видя въ данный моментъ только одинъ слогъ, легче замѣчаетъ въ немъ ошибку, если она есть. Сперва дѣти будутъ просматривать такимъ способомъ медленно, но потомъ все быстрѣе и быстрѣе. Учителю не слѣдуетъ забывать, что ученикъ вполнѣ строго отвѣчаетъ только за ту письменную работу, которую онъ успѣлъ просмотрѣть, и что отбирать у дѣтей тетради для исправленія ошибокъ можно только тогда, когда учащіеся успѣли просмотрѣть все написанное. («Образцы диктантовъ», стр. VII).

Дальше нужно рѣшить вопросъ, когда учитель долженъ приступать къ исправленію написанной въ классѣ письменной работы и просмотрѣнной учащимися — сейчасъ или же спустя нѣкоторое время. Д. И. Тихомировъ находитъ болѣе цѣлесообразнымъ исправлять ошибки тотчасъ же, потому что, по его мнѣнію, «чрезвычайно важно сдѣлать надлежащія разъясненія тотчасъ же послѣ того, какъ сдѣлана ошибка, показать, какое правило примѣняется къ встрѣтившемуся случаю вслѣдъ за той минутой, когда ученикъ понялъ свое незнаніе, почувствовалъ необходимость въ помощи учителя, пока въ немъ еще есть нѣкоторое напряженіе мысли. Исправленіе, сдѣланное въ эту минуту, добавляетъ онъ, во-время оказанная помощь скорѣе приведутъ къ хорошимъ результатамъ.» («Азбука правописанія», стр. XX). Едва-ли можно согласиться съ приведеннымъ мнѣніемъ. Просмотръ письменныхъ упражненій нахожу болѣе цѣлесообразнымъ дома, чѣмъ въ классѣ, по слѣдующимъ соображеніямъ:

1) въ то время, когда учащіеся выполняютъ какую-либо письменную работу, учитель долженъ зорко слѣдить за тѣмъ, чтобы они при письмѣ сохраняли правильное положеніе;

2) нужно обращать вниманіе не только на орѳографическія, но и на каллиграфическія ошибки, а это можно сдѣлать только при домашнемъ просмотрѣ тетрадей. Наблюденіе учителя за правильностью письма въ классѣ необходимо только на первыхъ порахъ обученія, пока ученики болѣе или менѣе не освоятся съ нимъ (письмомъ). Но и въ это время учитель долженъ заботиться не столько о томъ, чтобы наблюдать, сколько о томъ, чтобы давать образцы письма и учить ему главнымъ образомъ путемъ подражанія.

Разсмотримъ еще вопросы: 1) самъ ли учитель долженъ поправлять ошибки, 2) или же онъ долженъ только подчеркнуть ихъ, 3) или подчеркнуть все слово, въ которомъ допущена та или иная (т. е. орѳографическая или каллиграфическая) ошибка, 4) или же, наконецъ, ставить условный знакъ противъ строки, въ которой находится ошибка? О нецѣлесообразности исправленія ошибокъ самимъ учителемъ и говорить не стоитъ. Если подчеркивать ошибочно написанную букву, то

ученикъ, не давая отчета — почему, можетъ, напримѣръ, вмѣсто е поставить ѣ или наоборотъ. Поэтому цѣлесообразнѣе подчеркивать все неправильно написанное слово. Еще цѣлесообразнѣе ставить условный знакъ противъ строки, въ которой сдѣлана ошибка. Учащійся долженъ самъ найти ее. Это пріучитъ его находить ошибки въ своемъ письмѣ. Найдя неправильно написанное мѣсто, онъ подчеркиваетъ его и на поляхъ или подъ диктовкой пишетъ правильно. Если допущена ошибка въ окончаніи или въ знакѣ препинанія, то выписывается вся фраза, въ которой сдѣлана ошибка.

Заслуживаетъ вниманія способъ веденія и исправленія письменныхъ работъ, практикуемый въ Закавказской учительской семинаріи. Въ ней письменныя работы ведутся по всѣмъ предметамъ. Исправляются онѣ согласно слѣдующимъ выработаннымъ правиламъ, равно обязательнымъ для всѣхъ преподавателей и учащихся.

1) Исправленіе работы учениками производится подъ исполненной работой, при чемъ дѣлается надпись: «Исправленіе работы.»

2) $\surd$ — знакъ каллиграфической ошибки въ буквѣ или словѣ; исправленіе ученикомъ производится на поляхъ въ соотвѣтствующемъ мѣстѣ, буква или слово списываются три раза.

3) $\overline{\surd}$ — знакъ, указывающій на пропускъ; опущенныя слова пишутся ученикомъ на поляхъ въ соотвѣтствующемъ мѣстѣ, безъ повторенія.

4) — знакъ орѳографической ошибки; такія ошибки обозначаются учителемъ цифрами, а ученикомъ въ правильномъ видѣ списываются подъ соотвѣтствующей цифрой въ «Исправленіи работы.» Если ошибка въ словѣ, то исправленное слово или одно списывается три раза, или съ другими словами, если въ связи съ ними получилась ошибка. Если ошибка въ знакахъ препинанія, то разъ списывается съ нужнымъ знакомъ или одно предложеніе, или два, если знакъ между предложеніями. Если ошибка въ переносѣ частей слова изъ строки въ строку, то списывается три раза слово съ обозначеніемъ чертой слоговъ, которые могутъ переноситься. Списываніе каждой исправленной ошибки въ «Исправленіи» дѣлается въ новую строчку, которая должна начинаться соотвѣтствующей цифрой.

5) На случай ошибки въ «Исправленіи работы» поправки уже производятся на поляхъ въ соотвѣтствующемъ мѣстѣ.

6) Исправленіе ученикомъ ошибокъ должно происходить немедленно по полученіи имъ тетради отъ учителя.

7) Ученикъ, желая исправить ошибку самостоятельно при исполненіи работы, слегка зачеркиваетъ букву или слово и дѣлаетъ поправку тутъ же, надъ словомъ, а не на поляхъ.

Относительно исправленія письменныхъ работъ есть еще весьма

цѣнное указаніе г-жи Павловичъ. «Если учитель,» говоритъ она, «на первыхъ-же урокахъ письма ограничиваетъ свою помощь тѣмъ, что указываетъ ребенку, въ чемъ состоитъ неправильность соединенія буквъ въ слово, укажетъ ему по прописи именно то, въ чемъ разнится его письмо, а не исправляетъ самую работу, то этимъ пріучаетъ ученика внимательно всматриваться въ пропись и сравнивать ее со своей работой. Такая помощь полезна: она облегчаетъ ребенку трудъ и научаетъ пользоваться всѣми данными для хорошаго выполненія требуемаго и вмѣстѣ съ тѣмъ не лишаетъ самостоятельности. Ребенокъ скоро привыкаетъ пользоваться собственными силами, и первый же успѣхъ въ работѣ такъ искренно радуетъ его, что онъ уже выражаетъ неудовольствіе, если учителю, за краткостью времени, вздумается самому исправить его письмо. Кому хоть немного приходилось заниматься съ дѣтьми, тотъ, вѣроятно, знаетъ, какъ неохотно ребенокъ выпускаетъ изъ своихъ рукъ карандашъ или перо для исправленія его работы, какъ часто даже прямо заявляетъ: «нѣтъ, позвольте, я ужъ самъ, вы только укажите, гдѣ исправить.» Такія заявленія цѣнны, такъ какъ они указываютъ, что въ ребенкѣ уже проявляется любовь къ самостоятельному труду.» На дальнѣйшихъ ступеняхъ учитель долженъ держаться того же метода — ничего не исправлять самому, а только указывать на неправильности въ работѣ. Авторъ статьи «Какъ учить письму въ начальной школѣ» (Малѣевъ. Журналъ «Для народнаго учителя.» 1908 г. № 12) совѣтуетъ писать повѣрочныя диктовки на отдѣльныхъ каждый разъ листахъ бумаги, исправлять на дому, но учащимъ не возвращать, чтобы они не видѣли допущенныхъ ими ошибокъ. Не хорошо, конечно, что дѣти лишній разъ видятъ неправильно написанныя слова. Но съ другой стороны, если учитель не возвратитъ учащимся повѣрочныхъ диктантовъ, то онъ правильно написавшихъ лишитъ нравственнаго удовлетворенія за хорошо исполненное испытаніе, дурно написавшіе не будутъ знать своихъ ошибокъ, будутъ имѣть ложное представленіе о своихъ успѣхахъ въ правописаніи. Къ тому же у дѣтей можетъ сложиться убѣжденіе, что диктантовъ на отдѣльныхъ листахъ учитель не читаетъ, а потому ихъ можно писать какъ-нибудь.

Нельзя согласиться и съ тѣми, которые не совѣтуютъ подчеркивать ошибокъ, чтобы учащійся не сохранилъ дурного впечатлѣнія отъ своей ошибки.

Не безынтересно тоже разсмотрѣть тотъ способъ исправленія ошибокъ, который Лубенцомъ считается наиболѣе цѣлесообразнымъ. «Учитель,» говоритъ онъ, «исправивъ аккуратно всѣ ошибки въ диктовкѣ, предлагаетъ учащимся переписать ее начисто. Въ подобныхъ случаяхъ для удобства списыванія первая страница тетради для диктовки назначается для оглавленія всѣхъ диктовокъ, вторая же страница, а именно лѣвая сторона тетради, служитъ для письма подъ диктовку

съ учителемъ, а на правой сторонѣ ученики чисто и правильно переписываютъ исправленную диктовку дома, какъ заданный урокъ, или въ классѣ во время письменныхъ работъ. Учащимся, которые написали диктовку четко и безошибочно, разрѣшается для отличія совсѣмъ не переписывать ее, а на мѣстѣ списыванія оставляетъ чистый пробѣлъ, служащій поощрительнымъ бѣлымъ пятномъ грамотнаго ученика.»

Нельзя не признать этого совѣта вполнѣ цѣлесообразнымъ, разъ въ диктовкѣ ученики сдѣлали много ошибокъ. Въ данномъ случаѣ клинъ клиномъ выбивается. Лѣвая сторона благодаря диктовкѣ (каллиграфической) служитъ мѣстомъ упражненія въ каллиграфіи (сколіографіи), правая благодаря списыванію — въ орѳографіи. Если диктовка требуетъ такого исправленія, о какомъ говоритъ Лубенецъ, то она должна служить укоромъ не ученику, а учителю: она явно указываетъ на совершенное неумѣніе его учить орѳографіи и свидѣтельствуетъ объ его полномъ невѣжествѣ въ этомъ дѣлѣ. Вмѣсто того, чтобы совѣтовать вести исправленіе диктовокъ подобнымъ образомъ, гораздо было бы цѣлесообразнѣе рекомендовать слѣдующее: прочесть статейку, объяснить въ ней всѣ орѳографическія особенности и потомъ дать списать ее. Такимъ образомъ будетъ сбережено время, требуемое для диктовки; ученики не будутъ волноваться; не будутъ пріучать руку и глаза къ неправильному письму, напротивъ, будутъ видѣть въ книгѣ правильное начертаніе и сознательно къ нему относиться; учитель не будетъ тупѣть и портить зрѣніе за исправленіемъ диктовокъ. Словомъ, громадное преимущество подобнаго способа и притомъ очень простого, легкаго и полезнаго.

Не безполезно еще имѣть въ виду недостатки, которыхъ слѣдуетъ избѣгать при исправленіи письменныхъ работъ. Относительно этого можно воспользоваться указаніями Лубенца. Хотя они касаются исключительно недостатковъ, допускаемыхъ при исправленіи диктовки, но такъ какъ всѣ указанные имъ недостатки встрѣчаются и при исправленіи всякой письменной работы, то о нихъ также умѣстно сказать въ главѣ объ исправленіи письменныхъ упражненій.

1) „Въ продиктованной статьѣ учитель подчеркиваетъ ошибки въ словахъ, предоставляя самому ученику исправить ихъ, при чемъ нерѣдко нервные учителя самое подчеркиваніе производятъ перомъ или карандашомъ до того небрежно, что иногда чистенькая тетрадь ученика обращается въ пятна и крючки, чего никоимъ образомъ не слѣдуетъ допускать. Можно ли требовать отъ учениковъ чистоты и порядка тогда, когда самъ учитель при исполненіи своихъ обязанностей портитъ и пачкаетъ ученическія тетради? Способъ подчеркиванія ошибокъ въ низшихъ классахъ неудобенъ еще и потому, что учащіеся, исправляя ошибки, нерѣдко на одной ошибкѣ дѣлаютъ другую и такимъ образомъ преподаватель ведетъ учениковъ не къ грамотности, а отъ нея.

2) Въ предупрежденіе новыхъ ошибокъ нѣкоторые практики — учителя исправляютъ ошибки карандашомъ, заставляя учениковъ по карандашу наводить чернилами съ цѣлью закрѣпить въ памяти правильное начертаніе словъ. Способъ этотъ надо признать неудобнымъ: большинство учащихся, наведя чернилами исправленное учителемъ, совершенно не вникаютъ въ значеніе ошибки, а производятъ это машинально и такимъ образомъ не получаютъ никакой пользы.

3) Нѣкоторые учителя сами исправляютъ ошибки цвѣтнымъ карандашомъ или чернилами, при чемъ грубыя ошибки отмѣчаютъ крупными и небрежными росчерками и тѣмъ лишь только пачкаютъ тетради, такъ какъ учащіеся въ подобныхъ случаяхъ больше интересуются росчеркомъ учителя, чѣмъ сущностью сдѣланныхъ ими ошибокъ.

4) Въ нѣкоторыхъ школахъ введено взаимное исправленіе ошибокъ самими учащимися. Товарищи мѣняются тетрадями и другъ-другу исправляютъ ошибки. Способъ этотъ также признается неудовлетворительнымъ уже по одному тому, что учащіеся часто вѣрно написанныя слова исправляютъ ошибочно и тѣмъ вносятъ путанницу въ условія преподаванія грамматическихъ правилъ.

5) Многіе учителя, а въ особенности учительницы, любятъ заставлять учащихся неправильно написанныя слова писать по нѣсколько разъ, иногда по 5, 10 и даже 20 разъ, съ цѣлью якобы заставить ученика твердо запомнить правильное начертаніе ошибочно написаннаго имъ слова. Однако наблюденія мои показываютъ, что для дѣтей съ присущею имъ живостью характера способъ этотъ является вреднымъ наказаніемъ. Списывая, напримѣръ, десять разъ одно и то же слово, ученикъ первыя слова пишетъ аккуратно и правильно, а далѣе вслѣдствіе механической работы тѣ же слова пишутся все небрежнѣе и небрежнѣе и и въ концѣ-концовъ повторяется не только исправленная ошибка, но дѣлаются въ томъ же словѣ и новыя ошибки. (Диктовки въ связи съ уроками русскаго правописанія", стр. 8—9.)

По наблюденію Лубенца, въ школахъ разныхъ мѣстностей существуютъ разнаго рода орѳографическія ошибки и стилистическія неправильности. Для успѣшной борьбы съ ними онъ совѣтуетъ завести въ школѣ «Орѳографическій Словарь»—книгу, въ которую учащіеся въ алфавитномъ порядкѣ должны записывать слова, со сдѣланными ими ошибками и въ исправленномъ видѣ. Въ теченіе 2—3 лѣтъ составится словарь тѣхъ словъ, въ которыхъ учащіеся чаще всего дѣлаютъ орѳографическія и стилистическія ошибки. Имѣя подъ руками подобный словарь, учитель будетъ знать, на письмо какихъ словъ и выраженій нужно обратить особенное вниманіе. Если кто пожелаетъ воспользоваться приведеннымъ совѣтомъ, то во всякомъ случаѣ не долженъ допускать вписыванія словъ съ ошибками, въ виду высказанныхъ раньше соображеній. Количество словъ, попадающихъ въ словарь, можетъ, кромѣ того, служить

показателемъ, правильно ли ведутся письменныя упражненія или нѣтъ: много занесено словъ — неправильно, мало — правильно.

Сказанное до сихъ поръ относится главнымъ образомъ къ исправленію каллиграфическихъ и орѳографическихъ ошибокъ при обученіи орѳографіи. Остается сдѣлать нѣсколько указаній, какъ вести исправленіе самостоятельныхъ упражненій въ изложеніи мыслей.

Авторы упомянутаго раньше сочиненія: «Какъ вести устныя и письменныя работы на урокахъ роднаго языка» совѣтуютъ вести исправленіе подобныхъ упражненій всѣмъ классомъ коллективно такимъ образомъ: исправленію ошибокъ посвящается спеціальный урокъ; тетради выдаются заблаговременно съ тѣмъ, чтобы ученики успѣли ознакомиться съ ошибками; порядокъ поправокъ можетъ быть различный; сначала вниманіе учащихся направляется на орѳографическія ошибки, потомъ на знаки препинанія, затѣмъ на стилистическія неточности, можно вести исправленія ошибокъ и въ иномъ порядкѣ въ зависимости оттого, на чемъ въ данномъ случаѣ учитель хочетъ больше остановить вниманіе писавшихъ. Учитель спрашиваетъ, у кого есть орѳографическія ошибки, напр., въ именахъ существительныхъ; учащіеся должны внимательно просмотрѣть работу, и тѣ изъ нихъ, у кого есть подобнаго рода ошибки, поднимаютъ руки; учитель вызываетъ одного изъ нихъ, тотъ читаетъ и объясняетъ свою ошибку. Дальше слѣдуютъ такія же не удобопріемлемыя указанія, особенно для той школы, гдѣ учитель занимается съ нѣсколькими отдѣленіями. Коллективное исправленіе ошибокъ обыкновенно ведетъ къ тому, что ошибки исправляются не всѣ, а между тѣмъ на такое исправленіе уходитъ много времени.

Вполнѣ цѣлесообразнымъ можно признать тотъ способъ исправленія ошибокъ, который рекомендованъ американскимъ педагогомъ Макскеллемъ.

Ученикамъ велятъ каждому прочесть про себя свое сочиненіе и посмотрѣть, все ли, что нужно, вошло въ него и въ должномъ ли порядкѣ. Если онъ найдетъ въ своей работѣ ошибки въ этомъ отношеніи, то пусть тотчасъ же поправитъ ихъ, не стѣсняясь перечеркиваніемъ и вписываніемъ — это, такъ сказать, по отношенію къ содержанію работы.

Затѣмъ дѣти читаютъ свои сочиненія другой разъ, т. е. опредѣляютъ: 1) имѣетъ ли каждое предложеніе одну главную мысль; 2) правильно ли согласованы между собою подлежащее и сказуемое, имя существительное съ прилагательнымъ, къ нему относящимся и т. п.; 3) нѣтъ ли ошибокъ въ разстановкѣ знаковъ. Дѣлая эти изслѣдованія, какъ ихъ называетъ Макскеллъ, ученикъ долженъ смѣло искать совѣта учителя, въ случаѣ недоумѣнія, или же совѣщаться со своимъ учебникомъ по грамматикѣ. Любопытно, что при разрѣшеніи перваго вопроса: имѣ-

етъ ли каждое предложеніе одну главную мысль, рекомендуется ученику раздѣленіе каждой фразы на ея полное подлежащее и полное сказуемое.

Наконецъ, въ третій разъ дѣти перечитываютъ свои сочиненія, чтобы посмотрѣть, всякое ли слово правильно написано, при чемъ для разрѣшенія сомнѣній въ правописаніи служатъ справки въ классномъ лексиконѣ.

Такимъ троекратнымъ просмотромъ сочиненія, при чемъ оно каждый разъ разбирается лишь въ одномъ какомъ-нибудь отношеніи, будетъ исчерпана почти всякая важная погрѣшность, говоритъ Макскьелль, а черезъ собственноручную поправку своихъ ошибокъ дѣти скорѣе выучатся ихъ не дѣлать.

На требованіе чтобы учитель при исправленіи ученическихъ работъ обращалъ вниманіе на всѣ три вида ошибокъ, можно возразить, что это весьма трудно, и что изъ-за каллиграфическихъ ошибокъ можно пропустить орѳографическія и стилистическія. Это возраженіе должно признать совершенно основательнымъ по отношенію къ тому случаю, когда обученіе письму ведется неправильно, когда въ ученическихъ работахъ ошибокъ много. Но приведенное возраженіе нельзя признать справедливымъ по отношенію къ правильной постановкѣ обученія письму, когда дѣло поставлено такъ, что при первоначальномъ обученіи учитель настойчиво требуетъ отъ учащихся каллиграфически правильнаго письма, ведетъ обученіе орѳографіи, согласно выраженнымъ раньше требованіямъ, приступаетъ къ самостоятельнымъ письменнымъ работамъ, когда ученики утвердились въ каллиграфіи и орѳографіи, словомъ, когда учитель не допускаетъ скачковъ, но строго придерживается разумной постепенности и послѣдовательности.

Послѣсловіе.

Приступая къ печатанію «Методики письма,» я убѣжденъ былъ въ томъ, что мнѣ придется ограничиться незначительными поправками, почему на заглавной страницѣ и напечатано: «Третье исправленное изданіе.» Но при пересмотрѣ II отдѣла (обученіе правописанію) пришлось остановиться на цѣлые полгода и совершенно переработать его. Этимъ обстоятельствомъ объясняется, отчего въ брошюрѣ «Почему въ школахъ пишутъ орѳографически неправильно? Какъ устранить этотъ недостатокъ?» вопросъ о врагахъ правописанія разработанъ обстоятельнѣе, чѣмъ въ «Методикѣ письма и письменныхъ упражненій,» хотя брошюра вышла раньше. Начало II отдѣла «Методики» было напечатано до возникновенія мысли о брошюрѣ.

Я также имѣлъ искреннее желаніе избѣгать въ «Методикѣ» полемики и давать лишь совѣты, какъ обучать письму (чистописанію, скорописи, правописанію, пунктуаціи и письменной рѣчи), но при пере-

смотрѣ II отдѣла познакомился съ воззрѣніями послѣдователей Лая, а при пересмотрѣ IV — со статьей Козлова, съ книгами Борисова и Лаврова, Лопыревой и ея сотрудницъ. При всемъ желаніи я не могъ исполнить своего намѣренія. Въ настоящее время не могу сказать, хорошо ли это или дурно. Думается, что, пока разобранныя воззрѣнія и пособія представляютъ собою новинку, пока ими многіе слѣпо увлекаются, необходимо навести на критическое отношеніе къ нимъ, и что это критическое отношеніе равно нужно какъ для тѣхъ, кто уже обучаетъ, такъ и для тѣхъ, кто готовится къ обученію. Я лично 16-ый годъ занимаюсь разработкой методическихъ вопросовъ по русскому языку и съ каждымъ годомъ все больше и больше убѣждаюсь только въ томъ, что сдѣланное мной и другими такъ далеко отъ совершенства, что даже жутко и досадно становится. Надъ усовершенствованіемъ нужно работать и работать! При такомъ воззрѣніи я никакъ, конечно, не могу вообразить себя оракуломъ, изрекающимъ методическія истины, которымъ должны благоговѣйно внимать и безъ разсужденія слѣдовать. Я хочу, чтобы преподающій по моей «Методикѣ» былъ подобенъ не аптекарскому ученику, безсознательно берущему по указанію рецепта то или иное вещество для лѣкарства, а врачу, отдающему отчетъ, почему онъ выбираетъ эти именно, а не другія вещества для составленія лѣкарства. Такой взглядъ считаю правильнымъ и никакъ не могу согласиться съ тѣми, которые упрекаютъ меня за уклоненія съ полемической цѣлью и требуютъ однихъ лишь строго опредѣленныхъ и категорическихъ указаній, какъ должно обучать.

Нѣкоторые требуютъ, чтобы порядокъ расположенія учебнаго матеріала основывался бы на положеніяхъ: а) теоретически-дидактическихъ, б) практически-дидактическихъ, в) теоретически-методическихъ и г) практически-методическихъ; благодаря этому былъ бы устраненъ субъективизмъ въ освѣщеніи матеріала, и получилась бы опредѣленность, облегчающая учащимъ твердость усвоенія. Откровенно сознаюсь, что я не понимаю изложеннаго требованія, а потому и выполнить его не могу. Я былъ бы весьма признателенъ, если кто-либо потрудился обстоятельно выяснить его.

Во II-мъ отдѣлѣ я иногда употребляю слово ортограмма. Никакъ не могу припомнить, гдѣ именно встрѣтилось мнѣ это слово; почему у меня соединилось съ нимъ понятіе, какъ о письменномъ обозначеніи морфемы. Желая провѣрить справедливость такого пониманія, я пересмотрѣлъ всѣ доступные для меня словари—энциклопедическіе, греческіе, латинскіе, но нигдѣ этого слова найти не удалось. Очевидно, слово новое, и права гражданства пока не пріобрѣло.

За всякія указанія недостатковъ буду весьма признателенъ, кромѣ, конечно, такихъ, какія сдѣлалъ въ журналѣ «Для народнаго учителя» за 1910 г. №№ 11 и 12 Гр. К-скій, позволившій приписывать мнѣ или то, чего у меня нѣтъ, или даже то, къ чему я самъ отношусь отрицательно (см. возраженіе ему въ томъ же журналѣ за 1911 г. № 6).

Оглавленіе.

Стр.

Предисловіе 2

Введеніе . . . . . 3—6

Понятіе о письмѣ. Положительныя качества письма: графическая правильность, четкость, чистота и красота; скорость, орѳографическая правильность и грамотность; сознательность, содержательность и логичность. Значеніе каждаго изъ нихъ.

I. Обученіе чистописанію и скорописи . . . . . 7—25

А. Условія, способствующія достиженію графической правильности, четкости, красоты и чистоты письма. Условія, способствующія достиженію скорости письма. Зависимость четкости и скорости письма отъ направленія и отъ начертанія буквъ . . . . . 7—12

Б. Классная мебель и письменныя принадлежности . . . . . 12—21

В. Какъ должно сидѣть во время письма 21

Г. Первоначальныя письменныя упражненія; элементы буквъ, буквы, письмо словъ . . . . . 22— 25

II. Обученіе правописанію . . . . . 26—106

А. Причины неуспѣшнаго усвоенія орѳографіи. Условія, способствующія усвоенію правописанія. . . . . 26— 43

Б. Диктовка . . . . . 44— 54

1. Положеніе вопроса о диктовкѣ . . . . . 44— 46

2. Различіе диктовки по цѣлямъ, достигаемымъ ею . . . . . 46— 50

а) Сколіографическая диктовка . . . . . 46— 47

б) Орѳографическая диктовка . . . . . 47— 48

в) Повѣрочная диктовка . . . . . 49— 50

3. Способъ и продолжительность диктованія . . . . . 50— 54

В. Письменныя упражненія на первой ступени обученія орѳографіи 54— 69

Г. Письменныя упражненія на второй ступени обученія орѳографіи 69— 79

Д. Письменныя упражненія на третьей ступени обученія орѳографіи 79—106

§ 1. Понятіе объ един. и множ. числахъ, объ измѣняемыхъ и неизм. словахъ, объ основѣ и окончаніяхъ. 79— 81

§ 2. Порядокъ изученія орѳографіи основъ и окончаній. 81— 82

§ 3. Раздѣленіе окончаній на 4 группы . . . . . 82— 83

§ 4. Понятіе объ одушевленныхъ и неодушевлен. предметахъ, о родахъ: мужескомъ, женскомъ и среднемъ. 83— 84

§ 5. Правописаніе окончаній именъ существительныхъ . 84— 86

§ 6. Правописаніе окончаній именъ числительныхъ . . 86— 87

§ 7. Правописаніе окончаній именъ прилагательныхъ . 87— 88

§ 8. Правописаніе окончаній глаголовъ 88

§ 9. Раздѣленіе основы на корень, префиксъ и суффиксъ 88— 89

§ 10. Правописаніе префиксовъ . . . . . 89— 90

§ 11. Правописаніе суффиксовъ . . . . . 90— 92

§ 12. Правописаніе корней . . . . . 92—103

§ 13. Образованіе словъ отъ корней . . . . . 103—105

§ 14. Правописаніе неизмѣняемыхъ частей рѣчи . . . . 105—106

III. Обученіе пунктуаціи . . . . . 107—114

IV. Обученіе письменной рѣчи . . . . . 115—134

V. Исправленіе каллиграфическихъ, орѳограф. и стилист. ошибокъ . 135—142

Послѣсловіе 143

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БИБЛІОТЕКА ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНІЮ. С. П. Б. О-ва ГРАМОТНОСТИ Тавральн. ул. 5.

Въ книжныхъ магазинахъ Петербурга, Москвы, Риги, Кіева, Вильны, Баку, Юрьева Лифл., Ревеля продаются слѣдующія сочиненія и изданія того же автора:

1. Методика чтенія. Руководство для обученія процессу, сознательности и художественности чтенія. 3-е исправ. изданіе. Ц. 50 коп.

2. Методика письма. Обученіе чистописанію, скорописи, правописанію, пунктуаціи, письменной рѣчи, исправленію письменныхъ работъ. 3-е исправленное изданіе. Ц. 50 к.

3. Методика грамматики русскаго литературнаго языка. 2-ое изд., исправленное и дополненное. Ц. 50 к.

   Сочиненія по методикѣ русскаго литературнаго языка Ученымъ Комитетомъ М. Н. П. удостоены денежной преміи и допущены въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній.

4. Почему въ школахъ пишутъ орѳографически неправильно? Какъ устранить этотъ недостатокъ? Ц. 20 коп.

5. Русская рѣчь, чтеніе, письмо и рисованіе. В. I. Изд. 5-е. Учебное руководство, въ 4-мъ изд. допущенное Уч. Ком. М. Н. П. въ инородческія школы. Ц. 25 к. В. II. Ц. 30 к.

6. Атласъ для обученія русскому языку, чтенію, письму и грамматикѣ по картинамъ Шрейбера. Изд. 4-е. Допущенъ Учен. Ком. М. Н. П. въ инородческія школы. Ц. 30 к.

7. Русская хрестоматія для 5 и 6 года обученія въ городскихъ, по положенію 1872 г., училищахъ.

   Допущена Ученымъ Комитетомъ М. Н. П. въ городскія, по положенію 1872 года, училища.

8. 18 стѣнныхъ таблицъ для упражненій въ устной рѣчи и для обученія процессу чтенія съ помощью рисунковъ. Ц. 1 руб. 20 к.

9. 6 раскрашенныхъ картинъ, изображающихъ: а) внутренность крестьянской избы, б) крестьянскій дворъ, в) село, г) обработку поля, д) жатву и е) сѣнокосъ. Цѣна первой и второй картинъ по 40 к., остальныхъ по 25 коп. каждая. Къ картинамъ имѣется объяснительный текстъ съ переводомъ нѣкоторыхъ словъ на языки: латышскій, нѣмецкій и эстонскій.

   Таблицы, картины и объяснительный къ нимъ текстъ допущены Ученымъ Комитетомъ М. Н. П. въ инородческія учебныя заведенія.

10. Къ I и II выпускамъ „Русской рѣчи“ имѣются русско-эстонскіе и русско-латышскіе словарики.